



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Programa de Doctorado en
INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La madurez personal como base del desarrollo profesional del docente

TESIS DOCTORAL

QUE PRESENTA:

María del Socorro Ramírez Vallejo

DIRECTORES:

**Dr. Agustín de la Herrán Gascón
Dra. Nivia Álvarez Aguilar**

Madrid, 2011

INDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS.....	15
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	17
ABSTRACT AND KEY WORDS.....	18
I. INTRODUCCIÓN.....	19
1, Motivación y justificación del estudio.....	21
2. Antecedentes de la investigación.....	24
3. Planteamiento del problema y preguntas orientadoras de la investigación.....	30
4. Objetivos de la investigación.....	33
5. Organización del contenido.....	34
II. MARCO TEÓRICO.....	37
1. Cambios en la formación permanente y el desarrollo profesional	39
1.1 La formación permanente de profesores en el contexto internacional	41
1.2 La formación de docentes en América Latina.....	43
1.3 La formación continua de los maestros de educación básica en México.....	47
1.3.1 El escaso efecto de la formación en el desarrollo profesional de los docentes.....	50
1.3.2 La formación docente en el Sistema de Educación Normal.....	52
2, El desarrollo profesional del docente.....	56
2.1 Naturaleza y significados del desarrollo profesional.....	56

2.2 Interrelación entre formación continua, el desarrollo profesional y la madurez personal.....	61
3. Perspectivas y modelos de formación docente.....	68
3.1 Dimensiones de la formación.....	68
3.2 Enfoques predominantes en la formación de docentes.....	69
3.3 El modelo por competencias en la formación de profesores	73
3.3.1 La madurez personal como competencia.....	76
4. La madurez personal del docente.....	83
4.1 Enfoques y concepciones de la madurez personal.....	83
4.2 Tipos de madurez..	86
4.3 Rasgos vinculados a la madurez personal.....	90
4.3.1 El autoconocimiento.....	95
4.3.2 La humildad pedagógica.....	99
4.3.3 La coherencia personal en la enseñanza.....	101
4.3.4 La sabiduría, fuente de felicidad.....	103
4.3.5. La autoestima en el desarrollo de la persona.....	104
4.3.6. Compromiso, responsabilidad y libertad	107
4.4. Características de profesores con altos niveles de madurez.....	111
5. Afinar la conciencia, el camino hacia la madurez personal.....	112
5.1 Estados de conciencia.....	114
5.2 Educación de la conciencia. Su implicación en la madurez personal y profesional del docente.....	116
6. El egocentrismo docente, principal impedimento para lograr la madurez personal.....	118

6.1 Definición y características del 'ego' docente.....	118
6.2 Tomar conciencia del 'ego' docente.....	121
6.3 Disminución el egocentrismo para alcanzar la madurez.....	123
7. La autoformación, voluntad de crecer interiormente.....	125
7.1 Tomar las riendas del propio proceso auto formativo interno.....	125
7.2 El maestro como guía del crecimiento interior.....	129
7.3 Crecimiento interior: estar bien con uno mismo y con los demás.....	131
7.4 La voluntad y la determinación de actuar.....	135
 III. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO.....	139
1. La investigación con métodos mixtos.....	141
2. La perspectiva fenomenológica	143
3. Etapas del proceso de investigación.....	145
4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	147
4.1 Observación participante.....	149
4.2 Entrevista en profundidad.....	148
4.3 Entrevista de focalización.....	153
4.4 Grupo focal.....	154
4.5 Encuesta y cuestionario.....	155
4.6 Portafolio temático.....	156
4.7 Grabación de cintas de video y audio.....	157
4.8 Cuestionario de Rasgos Prototípicos de Personalidad Madura (CRPM).....	157
 IV. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	159
1. Historia de la institución.....	161
2. Características actuales de la BECENESLP.....	164

2.1 Misión y visión.....	164
2.2 Oferta educativa y normatividad.....	164
2.3 Organización académica.....	166
2.4 Modelo educativo.....	167
2.5 Infraestructura de la escuela.....	168
 3. La formación de los maestros en servicio.....	 169
 3.1 El programa de maestría en educación primaria.....	 172
 4. Objeto de estudio y participantes.....	 175
 4.1 Características de los participantes.....	 175
4.2 Aproximación y compromiso de los participantes en el taller.....	178
 V. ESTUDIO EXPLORATORIO: LA RECONSTRUCCIÓN DEL	
OBJETO DE ESTUDIO.....	181
 I. UN ACERCAMIENTO AL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	183
PRIMARIA	
 1. El trabajo de cotutoría	183
2. La imagen del docente y la construcción de la identidad profesional.....	192
3. ¿Cómo ser y actuar con madurez en la organización escolar?.....	195
4. El liderazgo del docente en el contexto escolar.....	203
5. El carácter axiológico de la madurez: implicaciones en la formación.....	209
6. Metamorfosis: un proceso doloroso, pero necesario.....	216
7. Los resultados en una balanza.....	219
8. Síntesis de los hallazgos.....	223
 II. SONDEO SOBRE EL TEMA DE ESTUDIO.....	226
1. Relación entre la dimensión personal y la profesional.....	227
2. Importancia del desarrollo de la madurez personal.....	229

3. Los efectos del 'ego' en la labor del docente.....	230
4. La responsabilidad de educar para la madurez personal.....	235
5. La presencia del componente personal en la educación formal.....	237
6. Acciones para el desarrollo de la madurez personal.....	242
7. El profesor con un nivel alto de madurez.....	250
8. Integración de la madurez personal en la formación de profesores.....	251
VI. EL PROCESO FORMATIVO.....	257
1. Perspectivas psicopedagógicas.....	259
2. Estrategias, actividades y recursos	261
2.1 La autoevaluación.....	262
2.2 El portafolio temático.....	263
2.3 La autobiografía.....	267
2.4 Taller.....	268
3. La descripción de la experiencia formativa.....	268
3.1 Fortalecimiento del currículo de la maestría.....	268
3.2 El desarrollo del taller	278
VII. ANÁLISIS DE RESULTADOS	315
I. EL PROCESO DE FORMACIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA MADUREZ DEL DOCENTE.....	317
1. El compromiso y responsabilidad del profesor con su tarea educativa.....	317
2. Desintegración del 'ego': mejora personal y profesional.....	321
3. La sensibilidad, un rasgo de humanidad del profesor.....	325
3.1 La atención a la diversidad, un rasgo de sensibilidad del docente.....	327

4. La flexibilidad y apertura de pensamiento.	333
4.1 Autonomía de pensamiento y capacidad de escucha.....	336
4.2 La flexibilidad y su construcción dentro de una red de relaciones.....	340
5. El cultivo del autoconocimiento.....	341
5.1 El autoconocimiento, un proceso individual y colectivo.....	346
6. La madurez personal ante las situaciones difíciles de la vida profesional	350
6.1 La autorregulación, componente volitivo implicado en la construcción personal.....	356
6.2 La formación para enfrentar los problemas que se suscitan en la práctica.....	359
7. Filosofía docente y búsqueda de la coherencia.....	363
7.1 Recursos para el desarrollo de la coherencia.....	367
8. El componente personal en la formación.....	372
9. Autoindagación: mejora personal y profesional.....	378
II. TRAYECTORIAS VITALES.....	382
1. El camino de crecimiento de Lourdes.....	384
1.1 El contexto exterior, propulsor del crecimiento personal.....	384
1.2 Identificación con la educación personalizada y comunitaria.....	386
1.3 Descubrirse como persona y como docente.....	387
1.4 El componente personal en el ejercicio profesional.....	391
1.5 El compromiso de forjarse a sí misma.....	395
1.6 Las razones que la impulsan a ser mejor persona.....	397
1.7 Los cambios durante la formación.....	398

2	Susana y la búsqueda de su desarrollo personal	403
2.1	Ser docente, una carrera no prevista.....	403
2.2	El esfuerzo por conservar la salud.....	404
2.3	Los obstáculos en el camino.....	406
2.4	Los apoyos en el proceso de maduración	409
2.5	La alegría de conocerse a sí misma.....	412
2.6	Los rasgos de madurez en la práctica docente.....	413
2.7	Indicadores de madurez personal y su proceder en el tiempo.....	414
3	Eloísa y el camino hacia su madurez personal	417
3.1	El deseo de ser maestra.....	417
3.2	Los mediadores en el trabajo personal.....	419
3.3	La evolución de la conciencia y el desarrollo personal.....	421
3.4	Entre la filosofía y la acción docente.....	423
3.5	El compromiso con el crecimiento personal.....	424
3.6	Autoconocerse para madurar.....	426
3.7	Cambios en los rasgos de madurez personal.....	427
4	El proceso de madurez personal-profesional de Rocío.....	430
4.1	La elección de la carrera docente.....	430
4.2	La conciencia como referente y vehículo para percibir los propios lastres.....	432
4.3	Superación de los lastres y desarrollo de competencias docentes.....	436
4.4	Signos de madurez personal y profesional.....	440
4.5	El compromiso de forjarse como persona.....	442
4.6	Rasgos de madurez personal y cambios percibidos.....	444
5	El sendero de la madurez personal en Braulio.....	449
5.1	El acceso a la carrera docente.....	449
5.2	La mejora personal y su incidencia en la práctica.....	450

5.3 Los mediadores en el proceso de cambio.....	455
5.4 El proceso de autoconocimiento.....	458
5.5 El compromiso con la mejora personal.....	459
 6 El camino de evolución personal de Sonia.....	 465
6.1 Descendencia docente.....	465
6.2 Los cambios profesionales, una implicación personal.....	466
6.3 La flexibilidad de pensamiento.....	471
6.4 La práctica de las virtudes.....	472
6.5 La alegría y el entusiasmo, reflejo de la armonía interior	473
6.6 El proceso de madurez personal y su proceder en el tiempo.....	475
 VIII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	 481
 IX. BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	 499

INDICE DE TABLAS

No.	Título de la tabla	Pág.
1	Concepciones de diferentes autores sobre el desarrollo profesional del docente.....	62
2	Enfoques de formación.....	72
3	Teorías de la madurez.....	83
4	Concepciones afines al autoconocimiento	97
5	Visión general del ciclo empírico de la investigación aplicada.....	145
6	Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.....	149
7	Porcentaje de docentes por nivel educativo.....	175
8	Porcentaje de docentes por años de servicio.....	176
9	Nacionalidad de los docentes.....	176
10	Características del grupo participante en la segunda etapa.....	176
11	Características de la muestra.....	178
12	La influencia del 'ego' en la misión de enseñar.....	230
13	Acciones que realizan los docentes para desarrollar su madurez personal.....	242
14	Descubrir pensamientos automáticos y los sentimientos que genera.....	288
15	Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Lourdes.....	398
16	Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Susana.....	415
17	Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Eloísa.....	427
18	Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Rocío.....	444
19	Resultados de la autoevaluación de madurez personal de Braulio.....	460
20	Resultados de la autoevaluación de madurez personal de Sonia...	475

INDICE DE FIGURAS

No.	Título de la figura	Pág.
1	La madurez como centro del desarrollo profesional.....	66
2	Dimensiones de la personalidad madura.....	78
3	Referentes de egocentrismo y no egocentrismo.....	120
4	El ego y la conciencia.....	122
5	Diseño secuencial exploratorio.....	147
6	Proceso de la indagación-acción egológica de la práctica docente....	148
7	Influencia de la madurez personal del docente en el aprendizaje de los alumnos.....	228
8	Identificación de las instancias que le corresponde educar para la madurez persona.....	235
9	Niveles educativos en los que se trabaja el componente personal.....	238
10	Frecuencia del desarrollo de la competencia “madurez personal” en la formación docente.....	241
11	Características de un profesor con un alto nivel de madurez personal	250
12	Necesidad de integrar el desarrollo personal en la formación docente	251
13	Ciclo de reflexión profesional de Smyth.....	264
14	Propuesta de integración de contenidos en el programa de maestría.	269
15	Herramientas para el desarrollo personal.....	303
16	Contribución de la maestría al desarrollo del compromiso con la educación integral de los alumnos.....	321
17	Disposición para adoptar una actitud generosa, comprometida y solidaria.....	326
18	Diseño de actividades tomando en cuenta la diversidad del grupo.....	330
19	Autoevaluación de la autonomía de pensamiento.....	338
20	Avances en el autoconocimiento personal y profesional.....	343
21	Esfuerzo y vencimiento de sí mismo para enfrentar las dificultades....	352
22	Logro la autorregulación de arrebatos, ira y apasionamientos.....	356
23	Autoevaluación del entusiasmo en las acciones que se emprende y el reconocimiento del error como oportunidad desaprendizaje.....	361

AGRADECIMIENTOS

Con gran satisfacción he llegado a la meta que tanto anhelaba: La conclusión de mi tesis doctoral. Cuando inicié la travesía en el desarrollo del proyecto de investigación, el camino se tornó incierto y nebuloso. Las dudas epistemológicas y la incertidumbre que en todo momento me acompañaron me empujaron a buscar incesantemente la brújula que me orientara hacia el sendero de la verdad. Se dice que el maestro aparece cuando el discípulo está preparado y es precisamente a esos maestros a los que quiero agradecer por aparecer en mi camino cuando más los necesitaba.

Al maestro de maestros, Jesús, por impregnar todo mi ser de esa energía vital que me impulsó a emprender este proyecto profesional y personal, por estar a mi lado en todo momento: en mi familia, en mis amigos, en mis profesores, en la naturaleza, en las cosas, en mi propia persona.

A mi director de tesis, el Dr. Agustín de la Herrán Gascón, quien como gran maestro me estimuló y guió en la construcción de mi objeto de estudio, ayudándome a optar por un tema trascendental para el desarrollo profesional del docente. Gracias por su sabiduría para extraer de mí lo mejor que llevo dentro y por orientarme en el proceso de la investigación.

A mi codirectora de tesis, Dra. Nivia Alvarez Aguilar, quien con su sencillez, sabiduría y gran disposición, aportó los comentarios, cuestionamientos y sugerencias pertinentes que guiaron el desarrollo de la investigación, así como la mejora de la versión preliminar de la tesis doctoral.

A mis amigos de los Equipos Docentes Mexicanos, especialmente a Pepe, Chelo y Clarita, quienes fueron mi inspiración para trabajar este tema por ser un claro ejemplo de madurez personal. Gracias por sembrar en mí la semilla del trabajo interior, que me conduce a ser más humana y así humanizar la educación. Les agradezco infinitamente su contribución al proyecto formativo, a

través de la aportación de sus ideas y su participación en sesiones de clase con el grupo de maestría.

Al Dr. Francisco Hernández Ortiz, director de la BECENESLP, quien me brindó todas las facilidades y generó las condiciones necesarias para hacer de este proyecto una realidad; por estar atento a mis avances de investigación e incentivar en todo momento la conclusión de mi trabajo. Gracias por creer en mi proyecto e interesarse en él.

A los grupos de maestría de las generaciones 2006-2008 y 2008-2010, por su enorme disposición para participar directamente en la investigación. Sin ellos, este trabajo no habría sido posible.

Gracias a mi familia por su paciencia, por su singular forma de apoyarme en mis proyectos profesionales y por su corrección sincera y fraternal que me condujo en muchas ocasiones a reflexionar y buscar el camino correcto hacia la superación.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

RESUMEN

La presente investigación enfatiza la importancia de la madurez personal del docente como referente básico de su enseñanza y del desarrollo profesional de los profesores. Se concreta esta fundamentación para la práctica didáctica y el desarrollo profesional y personal. Para ello, se identifican situaciones didácticas relacionadas con la madurez personal, se pretende conocer en profundidad las concepciones docentes sobre el particular, se diseña y se pone a prueba un modelo de formación que contribuye al desarrollo de la madurez personal, se identifican cambios docentes debidos al proceso formativo y se argumenta la interdependencia entre madurez personal y desarrollo profesional del docente. El diseño metodológico plantea dos etapas orientadas a la obtención de información sobre los procesos formativos para la madurez personal del docente. En la primera se realizó un estudio exploratorio que comprendió un diagnóstico sobre la situación que guardaba el programa de maestría en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, respecto al logro de sus propósitos y su contribución al desarrollo personal de los docentes. También se realizó un sondeo para conocer la opinión de los profesores de diferentes niveles educativos sobre la inclusión del componente personal en la formación y su influencia en el desarrollo profesional de los docentes. Los resultados de la primera etapa fueron la reconstrucción del objeto de estudio y la definición de una propuesta para el fortalecimiento del programa de maestría en educación primaria orientada a desarrollar en los docentes su madurez personal. Se diseñó la propuesta formativa y se llevó a cabo la segunda etapa de investigación que consistió en recabar información sobre la operación de la propuesta y su contribución a la mejora personal y profesional de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional, madurez personal, conciencia, evolución, 'ego', autoformación, didáctica, reflexión.

ABSTRACT AND KEW WORDS

ABSTRACT

This research emphasizes the importance of teachers' personal maturity as a basic reference for their teaching and professional development of teachers. This is concrete foundation for teaching practice and professional development and personal. To do this, identify teaching situations related to personal maturity, is to know in depth the views of teachers on the subject, is designed and tested an educational model that contributes to personal maturity, teachers identify changes due the training process and argue the interdependence between personal maturity and professional development of teachers. The methodological design raises two stages aimed at obtaining information on the training processes for teachers' personal maturity. The first conducted an exploratory study that included an assessment of the conditions under which the master's degree in elementary education from the Civil Guard and the State Normal School Centennial of San Luis Potosi, regarding the achievement of its purpose and its contribution to personal development of teachers. Also conducted a survey to ascertain the opinion of teachers of different educational levels on the inclusion of staff training component and its influence on the professional development of teachers. The results of the first stage of reconstruction were studied and the definition of a proposal to strengthen the master's program aimed at developing primary education teachers in their personal growth. The training proposal was designed and conducted the second stage of research was to gather information on the operation of the proposal and its contribution to personal and professional improvement of teachers.

KEY WORDS:Professional development, personal growth, consciousness, evolution, 'ego', self-training, teaching, reflection

I. INTRODUCCION

1.1 Motivación y justificación del estudio

Las nuevas funciones que la sociedad demanda a las escuelas se convierten en retos importantes para la formación de los profesores. Ahora se pide formar profesores capaces de propiciar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser mejores como personas y capaces de aprender por sí mismos. El limitado alcance de estas competencias nos lleva a reparar en la formación de los docentes que, al menos en el contexto de esta investigación, ni ha sido suficiente ni del todo eficaz. También tendríamos que cuestionar qué sucede con la investigación educativa en el campo de la formación, pues no está ofreciendo los diagnósticos ni las propuestas pertinentes para mejorar esta situación.

El mundo moderno exige del profesor cualidades personales, indispensables para su misión de educador, que van más allá de la simple función de enseñante. Hoy por hoy se hace necesario querer perfeccionarnos como seres humanos y estar al día de las innovaciones, acompañar los cambios, actualizarnos y revisar continuamente nuestros conceptos. “No sólo se requieren profesores con más experiencia, formación y conocimiento que el alumno, sino docentes con un nivel de conciencia más alto, que además sean más maduros o con el menor egocentrismo docente posible.” (Herrán, 2002, p. 146).

La intención educativa que expresa el artículo 3º. de nuestra Constitución Política y otros documentos de política educativa actual, se puede resumir en cinco palabras: desarrollo integral del ser humano. No obstante, como señala Herrán (2006), al no incorporar “los factores más importantes de la evolución humana (individual y colectiva)” (p. 144) no se puede saber con claridad a qué se están refiriendo. En el mejor de los casos se utilizan expresiones como “desarrollo personal y social”, “desarrollo humano”, y otras que se relacionan con la formación en valores cívicos y éticos. En el ámbito de la formación de docentes, el tratamiento de estos temas es escaso y se aborda de manera teórica y perimétrica, superficial e insuficiente.

Además, los elementos implicados en la madurez personal como la coherencia, los sentimientos de trascendencia y de autenticidad, la reflexión sobre sí mismo, el conocimiento personal o los valores personales, son poco frecuentes desde los diversos medios formativos e informativos, pero además, “son desvirtuados sistemáticamente por la publicidad y los medios de comunicación” (Fuentes, 2003, p. 19). También es común encontrar que el currículo escolar privilegie los procedimientos educativos orientados a entrenar a los estudiantes en las habilidades intelectuales y bloquear posibilidades no competencias destinadas al desarrollo del “ser”.

La priorización de la racionalidad por encima de otras competencias refleja una visión muy corta de la naturaleza humana que no permite ver al ser humano en toda su complejidad. La educación dejaría de serlo si sólo se ocupa de lo demandado; es necesario trabajar en aspectos concretos de la persona como la conciencia profunda y la madurez personal, entre otros, que son la base para la edificación de la madurez social. En Pedagogía y Didáctica aplicada a la formación del profesorado actualmente se desarrollan propuestas en este sentido, invitando a desarrollar procesos de formación dentro del triángulo de vértices: a) Reflexión sobre la práctica, b) Madurez personal y c) Conciencia docente (Herrán, 2011c).

La investigación ha tendido a centrarse en cuestiones externas o periféricas, pero ¿qué ha ocurrido con ese acto, aparentemente trivial de tantos investigadores? Se han ocupado del mundo general, mural, sin ir hacia la raíz o lo invisible de lo que aparece ante la vista, como decía Poincaré refiriéndose al universo. El tema de la madurez personal del docente y otros tópicos relacionados con la parte interna del sujeto decididamente no forman parte de la enseñanza tradicional, siendo fuentes condicionantes de primer orden. No se han sabido integrar en la práctica, entre otras cosas porque la ‘reflexión de’ y ‘sobre la práctica’ es insuficiente. Pero como decía el viejo chino: “No es que el pozo sea demasiado profundo; es que la cuerda es demasiado corta”. Y sin embargo, una percepción compleja de la formación del profesorado no puede dejar de intentar, aceptando toda la complejidad derivada del fenómeno, que el ser y el no-ser del docente formen parte, naturalmente de la indagación

didáctica o autocrítica. Tanto más cuanto que la Didáctica “no es sólo una forma de hacer, es una forma de darse.” (González Jiménez, en Herrán, 2008).

Por otro lado, el discurso educativo actual prioriza—desde hace ya treinta años—el aspecto técnico-reflexivo de la formación hasta el consenso científico normalizado y a veces cerril, y de manera retórica alude al ‘ser del docente’. Sin embargo, ni lo acaba de concretar, ni este aspecto se investiga directamente, ni está en los planes y programas de estudio, alejándose de facto de las pretensiones curriculares. Cualquier buen profesor en ejercicio reconoce que su madurez incide en su práctica. ¿Cómo puede ser que no se reflexione sobre ella al menos desde la Didáctica General y el Prácticum durante la formación inicial? Es más, en la medida en que ‘enseñar’ es ‘comunicarse desde la ejemplaridad’, también influye —y esto es más grave— en la madurez y desde ella en la formación de sus alumnos. Siendo así, ¿cómo puede contribuir un educador al desarrollo de la madurez personal del niño si él mismo no es un sujeto maduro? Así pues, ¿qué estamos haciendo?

La tarea de educar pasa por el propio camino y trabajo personal, mucho antes y mucho después que la formación técnico-reflexiva; y este trabajo no sólo tiene que ver con la formación: es la formación o, mejor aún, “autoformación”, como decía Gadamer (2000). Desde nuestra perspectiva, resulta imprescindible que la comunidad científica interesada en formación inicial y continua de profesores reconozca y apoye enfoques, temas, procesos y proyectos orientados a que el profesor viva aquello que le conduzca a ser más profesional, más consciente y más humano y a desarrollar adecuadamente todas sus potencialidades.

¿Qué sentido tiene investigar sobre la madurez personal en la formación del profesorado? Las razones pueden ser varias, y alguna de ellas de carácter básico o fundamental ya se han apuntado, pero podríamos agregar que en este siglo XXI, en el que se plantea la propuesta de educar para la vida, “es necesario volver a las fuentes, porque el hombre es el origen mismo de su educar y su estructura ontológica última es criterio de validación y norma de actuación del quehacer pedagógico” (Villalobos, 2003, p. 71). Además, lo que

motiva y justifica este estudio se refiere y tiene que ver con el papel tan importante que los profesores desempeñamos en la sociedad y en el sistema educativo para concretar en la realidad los procesos de innovación o de renovación pedagógica y social. Es necesario que los educadores sean personas maduras para que aprendan a mejorar la forma en que viven su tarea educativa, para que sean mejores educadores.

2. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes de la investigación podrían remontarse hacia los años setenta en que surge con fuerza la preocupación y primeras investigaciones sobre formación continua. Sin embargo es en los años ochenta cuando se presenta un fenómeno de desánimo colectivo entre los profesores debido a un cúmulo de aspectos que atrae la atención de los investigadores y se convierte en objeto de estudio. Es así como nace un tópico de investigación denominado “malestar docente” (Esteve, 1984, 1987), comprendido como una fase diagnóstica que abrió camino hacia nuevas perspectivas de intervención, donde la intersubjetividad y el componente emocional son elementos que se retoman dentro de un marco grupal. En el caso de las propuestas formativas se empiezan a privilegiar aspectos como: la comunicación, la colegialidad, la reflexión y la interiorización.

Los estudios sobre malestar, estrés y desarrollo emocional del profesorado han ido en aumento. Sin embargo, el tópico “madurez personal del docente” u otros que se vinculan con él, no han sido lo suficientemente estudiados. Prueba de ello es la dificultad que hemos tenido para localizar investigaciones que se vinculen con la nuestra, tanto en el aspecto metodológico como conceptual. Tras revisar bases de datos como: ERIC, EBSCO, Biblioteca Digital de la OEI, cedu.cl, Redalyc, Dialnet-Universidad La Rioja, TDR (Tesis Doctorales en Red) o tesis digitales UIA (Universidad Iberoamericana), confirmamos que no había estudios donde la madurez personal del docente se considerase el fundamento de su desarrollo profesional o de su formación. Sin embargo encontramos algunos que se vinculan en algún aspecto con nuestro objeto de estudio.

Uno de los trabajos relacionados con la madurez personal desde el campo de la Psicología Evolutiva es el realizado por Zacarés y Serra (1998). Los autores son psicólogos del desarrollo humano interesados por indagar los procesos que definen la plenitud del desarrollo. Hacen una revisión a fondo sobre el concepto de madurez psíquica y de las investigaciones más reseñables sobre este constructo, desde la perspectiva de la Psicología. La indagación de este constructo la plantean sobre tres planos: el marco teórico dentro de la Psicología del Desarrollo, el Ciclo Vital y el Desarrollo de la personalidad a lo largo de este ciclo. Un aporte importante de este estudio es aproximarnos a la conceptualización de la “madurez personal”, vista desde tres perspectivas: teórica, fenomenológica y legal.

Desde la perspectiva teórica, la “madurez personal”, se considera un término sinónimo de otros como: salud mental, autorrealización, armonía y equilibrio. Los autores se inclinan por el de madurez personal, por diversas razones:

- a) El término “madurez personal” tiene un significado de proceso, de desarrollo humano, balanceado entre crecimiento y declive; un sentido de continuidad, una visión de “constancia y cambio conductual a través del curso vital, desde la concepción hasta la muerte: el cambio es continuo a lo largo de toda la vida” (Zacarés y Serra, 1998, p. 16).
- b) Los autores prefieren el término madurez personal al de autorrealización, justamente por su connotación de desarrollo como proceso continuo. Además se caracteriza por su adaptabilidad a una amplia variedad de situaciones diversas, que puede ser enmarcado dentro de un cuerpo teórico y de investigación amplio. Aún cuando encuentran una confusión terminológica y teórica entre investigadores, descubrieron que hay coincidencias en las dimensiones que definen a una persona madura.
- c) Al hablar de madurez personal, los autores refieren también a “madurez psicológica” y “madurez de la personalidad” de manera indistinta, concediendo a todos ellos el mismo significado. Se concibe como el núcleo

central de los recursos personales del adulto a través de los cuales puede hacer frente a las situaciones conflictivas, diversas transiciones y crisis, lo que permite que haya un avance a niveles superiores.

Las inquietudes que motivaron a Zacarés y Serra a seguir indagando sobre el tema de la madurez coinciden de alguna manera con algunas interrogantes que emergieron durante nuestro proceso de investigación, como:

- ¿Hasta qué punto tiene sentido tratar el tema de un constructo teleológico como la madurez en una sociedad posmoderna y cómo tiene cabida en ella?
- ¿Es anhelable este objetivo?
- ¿Cuál es la visión concreta que se tiene actualmente de la madurez personal?
- ¿Cómo favorece o impide intencionadamente esta sociedad la madurez psicológica de sus miembros?

Coincidimos con los autores en que “una sociedad será madura en cualquier sentido (democrático, de justicia social, etc.) en la medida en que sus miembros lo sean” (Zacarés y Serra, 1998, p. 19). La integración de lo individual y comunitario se hace necesaria para el desarrollo de ambos. Y esa integración –decimos nosotros- cobra una especialísima relevancia cuando de lo que se trata es de educar a alumnos que constituyen la proa social en ciernes.

Del trabajo de estos autores un recurso valioso que retomamos para nuestra investigación es el Cuestionario de Rasgos Prototípicos de la Persona Madura (PRPM). Este instrumento tenía como objetivo la integración de un prototipo de persona madura, a partir de valorar los rasgos que la identifican. A través de este recurso una persona evalúa a otra. En nuestra investigación, los indicadores de madurez sirvieron para que los sujetos de estudio se autoevaluasen, considerando que los profesores tienen la experiencia de haber madurado y pueden dar cuenta de ella a través de la descripción de su proceso de manera argumentada.

Otra de las investigaciones que antecede a la que aquí presentamos es la realizada desde el ámbito de la Pedagogía por Herrán y González (2002). Estos autores se enfocaron al estudio del “*ego docente*” y de la mala praxis didáctica, otro ámbito del que apenas hay investigaciones a nivel internacional. Durante 10 años los autores incursionaron en diversos niveles educativos, desde la perspectiva metodológica de la teoría fundamentada (*groundedtheory*). Uno de los hallazgos más importantes de su estudio fue que la mayor parte de los errores didácticos que los docentes decían cometer, tenían un origen personal y eran asimilables al propio “*egocentrismo*”, conceptualizado como la característica más destacada de la inmadurez personal y social del adulto.

El listado que hacen de estos errores es una especie de “*checklist*” compuesto por unos dos mil ítems capaces de contribuir a la formación de los docentes, ayudándoles a descubrir cómo son para los demás –como afirma Santos Guerra en el prólogo-, y las repercusiones que puede tener su forma de ser y su actuación como profesores sobre todo en los alumnos y en los compañeros de equipo, Departamento o centro. Los autores plantean que si asumimos como profesores que somos incompletos, portadores de una mayor o menor inmadurez, podremos avanzar hacia un mejor autoconocimiento y mejorar nuestra enseñanza. La mala praxis puede ser así –como ocurre en otras profesiones, como la Medicina o el Control Aéreo- una fuente rica para el desempeoramiento y el desarrollo profesional y personal. La propuesta de formación y desarrollo profesional del docente se centra en la persona y en su posible evolución interior, en términos de mayor conciencia (conocimiento) y menor inmadurez o infantilismo adulto (*egocentrismo docente*) aplicado a la didáctica.

Otro estudio antecedente relacionado con el nuestro y desarrollado desde la Psicopedagogía, es el de Fernández (2005). La autora toma como referente para la formación y el análisis de resultados el esquema explicativo psicopedagógico “Personalidad y Relaciones Humanas” (PRH) a partir de la perspectiva humanista. En su estudio presenta numerosos testimonios de maestros que confirman su eficacia del modelo en la formación integral de

profesores y estudiantes. Enfatiza la influencia que tienen los docentes en el desarrollo de la personalidad de los niños y adolescentes para desarrollar en ellos su madurez personal, comprendida como principal objetivo de la educación. La autora analiza las actitudes del docente que favorecen el desarrollo de la personalidad de los alumnos y la importancia de inmiscuirse en un proceso formativo, más allá de la educación emocional, que los conduzca a la madurez y la solidez personal y puedan así atender las necesidades ineludibles de sus alumnos afín de que alcancen un desarrollo armonioso y equilibrado.

Otro trabajo relevante para nuestra investigación es el de Cases (2007). Coincide con nuestra investigación en el aspecto temático, así como en la intencionalidad del estudio. La investigación se fundamenta en el paradigma humanístico-interpretativo de Dilthey, Rickert y Weber, entre otros; y en la metodología cualitativa para el análisis de los datos. El diseño de la investigación es un estudio de casos múltiple, concretado en tres casos específicos. La formación con modalidad escolar y fuera de la escuela diseñada para impartirse en tres grupos seleccionados se toma como la base que construye el pretexto para observar el proceso de reflexión que se genera antes y después de la formación. Lo que interesa a la investigadora es evaluar justamente ese proceso reflexivo, y no tanto el resultado final del programa formativo. (En nuestro caso, el interés se centró en ambos ámbitos: el proceso y los resultados).

El proceso que se siguió fue deductivo-inductivo, en el que se elaboraron 21 categorías agrupadas en cinco macrocategorías superiores en forma de árbol jerárquico. Esto se hizo con el fin de delimitar la realidad interna (relaciones intrapersonales) y externa del docente (relaciones interpersonales), y hacer la diferenciación entre dos macrocategorías: la vida profesional y la vida personal. Por último se integró una macrocategoría llamada “diálogo interno”, donde se recogieron los momentos de trabajo hacia dentro que se realizaron durante la formación, lo cual permitió al docente entrar más en contacto consigo mismo a través de la relajación y la respiración.

Esta investigación contribuye a realzar la dimensión personal del docente como una práctica olvidada en la formación. El constructo “crecimiento personal” que utiliza la autora comparte grandes similitudes con el de “madurez personal”. Lo conceptúa como: “un proceso de aprendizaje de adentro hacia afuera, el cual expresa avance, desarrollo, superación y mejora” (Cases, 2007, p. 120). De acuerdo con esta aproximación definidora, pareciera no haber diferencia entre su noción y lo que nosotros concebimos por madurez personal.

Otra similitud de este estudio con el nuestro es que en el proceso formativo se sugieren actividades que potencian los aspectos: subjetivo, emocional y existencial del docente. La diferencia radica en que el fin de esas actividades es reforzar el equilibrio, el ámbito externo y el interno de la persona de manera integral y no dualista, considerando que son dos elementos que están en la base del desarrollo profesional (Cases, 2007). En nuestro estudio, el objetivo de las actividades está encaminado a que los profesores descubran sus potencialidades e identifiquen los obstáculos que les impedían ser mejores como personas y como docentes. Coincidimos con la autora en que el desarrollo personal es la base del desarrollo profesional. Algunas de las conclusiones de esta investigación, sirvieron de fundamento teórico para nuestro estudio.

Una investigación reciente realizada en México, es la Gabriela Flores Talavera. El tema que aborda es la educación holista en la formación continua de los profesores, como eje central del este estudio. Durante el diplomado que duró siete meses, los profesores reflexionaron sobre sus “propias concepciones iniciales frente al programa de intervención docente, y desarrollaron habilidades y competencias pedagógicas a partir del modelo de educación holista” (Flores, 2010, p. 33).

El enfoque de la investigación es cualitativo y microsocioal y comprende dos etapas: la primera correspondiente a la formación y la segunda a la práctica de tres profesores tocante a las transferencias de las habilidades holistas a su quehacer cotidiano y la calidad de la educación que proporcionada a sus

alumnos. Para recabar la información se realizaron observaciones detalladas de la práctica de los profesores y se entrevistaron a estudiantes de sus grupos.

Con el propósito de conocer el proceso de formación de un educador holista la investigadora se acercó a quienes cursaron el diplomado para abordar la pregunta central por tres caminos: el proceso de formación, los efectos de transferencia a la práctica docente durante el desarrollo de las habilidades y competencias holistas después del proceso de formación y la influencia de las concepciones docentes durante un proceso de formación. Los resultados de la investigación manifiestan que los profesores modifican sus estructuras mentales gracias a los cambios paradigmáticos que transforman sus concepciones sobre la enseñanza durante el proceso formativo. (Flores, 2011, p. 34)

Esta investigación coincide con la nuestra en presentar un proceso de formación de docentes y de desarrollo profesional que integra el componente personal. Otra similitud la encontramos en algunas técnicas utilizadas en la formación, tales como: el silencio, la imaginación, la visualización y la meditación. En este estudio también se dio acompañamiento a los maestros en el análisis de su trayectoria como seres humanos y como profesionales de la educación. Otro aspecto de similitud con la nuestra es la inclusión de estrategias para autoconocimiento como la autoobservación, elemento básico en la formación de los docentes.

Otra investigación que entendemos que puede fundamentar nuestro trabajo – aunque lo haga en menor medida que las anteriores- es la tesis doctoral de Fonseca Ruiz (2003). El estudio realza la madurez axiológica del docente y la considera como un elemento básico para desarrollarse como profesional. El objetivo de la investigación es “contribuir en la organización de un conjunto de criterios para la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes”. La investigación estaba orientada a promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que contribuyeran a las mejoras institucionales.

Se prestó atención especial a las categorías: moralidad, eticidad, desarrollo profesional, desarrollo personal, evaluación, mejora educativa, códigos deontológicos y valores educativos. El desarrollo de la investigación pretende apoyar al desarrollo teórico y práctico de la concepción axiológica, contribuir en la elaboración de un instrumento o escala de valores que facilite la orientación del comportamiento moral y ético del profesorado, además de proporcionar el establecimiento de códigos deontológicos en la escuela que fue el objeto de estudio

La investigación se sustenta en referentes teóricos de distintos modelos contemporáneos vinculados con el problema de la educación moral, en especial enfatiza el modelo moral evolutivo de Lawrence Kohlberg. Se retomaron los modelos evaluativos del profesorado vinculados a la mejora continua. Asimismo, se retomaron referentes teóricos referidos a los valores, la eticidad y la moralidad, circunscribiendo la madurez personal exclusivamente a las estructuras axiológicas y no a las mentales cognitivas, a diferencia de nuestro estudio que incluye ambas.

El diseño metodológico utilizado es el “modelo holístico inductivo de tipo descriptivo y de campo” con estudio de casos instrumental, bajo las características de la investigación cualitativa. La información se recabó a través de diversos instrumentos: tres con escala tipo Likert y escalas de clasificación. Se aplicó a los profesores en dos ocasiones, a través de una encuesta y el autoinforme; a los gerentes y administradores se les hizo una entrevista cualitativa en profundidad. Los instrumentos fueron sometidos a la revisión de expertos y su validez de contenido se estimó por medio del Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR). Los datos fueron presentados y analizados a través del Modelo Interactivo de Miles y Huberman, y de ellos se derivaron esquemas, dibujos gráficos y mapas conceptuales que contribuyeron a la comprensión de la información recabada. En las conclusiones se destaca esa interrelación de procesos entre el desarrollo profesional y personal si realmente se pretenden mejoras educativas.

Hay otros estudios relacionados con el nuestro que abordan algún aspecto relevante para nuestra investigación en lo que se refiere a la personalidad de los docentes y su influencia en la efectividad de su trabajo. A partir de sus resultados se puede inferir que los profesores con una personalidad más madura tienen mejor aceptación por los estudiantes. En esta línea destacamos los trabajos cuantitativos de Murray, 1983; Erdle, Murray y Rushton, 1985; Jones, 1989; Feldamn, 1986; y Murray, Rushton y Paunonen (1990) (cit. en Houlihanet *al.* 2009) en el que se utilizan muestras universitarias.

En el caso del trabajo de Murray (1983, cit. en Houlihanet *al.*, 2009) se concluyó que los profesores valorados como los mejores son: amigables, flexibles, con metas claras y toman la iniciativa en el aula. La personalidad del docente se entiende por sus comportamientos vinculados a su carisma y organización. Por su parte, Feldamn (1986, cit. en Houlihanet *al.*, 2009) también encontró correlaciones significativas entre algunos rasgos de personalidad del profesor, como la autoestima, el entusiasmo, la percepción positiva de los otros, y su eficacia para enseñar. El autor muestra la influencia de algunos de estos rasgos en el valor que conceden los propios estudiantes a su trabajo académico.

3. Planteamiento del problema y preguntas orientadoras de la investigación

En la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí se oferta, desde hace seis años, el *Programa de Maestría en Educación Primaria*, que plantea entre sus objetivos *Formar docentes que den una respuesta comprometida tanto intelectual, social y moralmente con la educación integral de sus alumnos*. Asimismo, se pretende que ejerzan un *efecto de liderazgo, motivación e impulso, más allá de su labor como docentes* (BECENESLP, 2004). Los rasgos que se expresan en estos objetivos educativos constituyen elementos esenciales de una personalidad madura, pero:

- ¿Qué herramientas proporciona la maestría para que los docentes eduquen integralmente a sus alumnos?

- ¿Cómo contribuyen los estudios de maestría al desarrollo de la madurez personal de los profesores?
- ¿Cómo orientar los procesos de reflexión hacia la madurez personal del docente?
- ¿En qué sentido los cambios que realiza el docente conducen a una madurez personal?
- ¿Cómo influye la madurez personal del docente en su desarrollo profesional?

Este estudio pretende, precisamente, dar respuesta a estas interrogantes, con el fin de comprender de qué forma los estudios de maestría contribuyen en la formación de aspectos básicos para la madurez del docente, tales como la responsabilidad, el compromiso, la autonomía, el autoconocimiento, entre otros, que constituyen un aporte importante a la investigación de nuevas estrategias para el fortalecimiento de la formación docente, en particular del desarrollo profesional.

4. Objetivos de la investigación

Los objetivos que nos planteamos para la investigación en las dos etapas son los siguientes:

- Identificar la situación que guardan las prácticas de los docentes que estudian la Maestría en educación primaria en relación con el desarrollo de su madurez personal.
- Conocer en profundidad las concepciones de los profesores y profesoras de diferentes niveles educativos respecto a la madurez personal y sus implicaciones en la formación docente.
- Diseñar y poner a prueba un modelo de formación de docentes que contribuya al desarrollo de la madurez personal de los profesores de educación primaria.
- Identificar qué cambios docentes vinculados con la madurez personal se atribuyen al proceso formativo de la maestría.
- Argumentar significativamente la interrelación y dependencia entre la madurez personal y el desarrollo profesional del docente.

5. Organización del contenido

La tesis está organizada en nueve capítulos. El orden en que aparecen traza la ruta que seguimos para alcanzar los propósitos planteados y dar respuesta a nuestras interrogantes de indagación. El primer capítulo corresponde a la introducción; en ella damos a conocer los antecedentes de la investigación, sus propósitos y objetivos, así como la justificación del objeto de estudio.

En el segundo capítulo, denominado “Marco teórico”, integramos los fundamentos teóricos y conceptuales mediante los cuales se aborda el objeto de estudio. El tema de investigación es tratado desde diversas perspectivas que ponen de manifiesto su complejidad y contribuyen a su comprensión e interpretación.

El tercer capítulo corresponde al diseño metodológico. En él describimos la ruta trazada en la investigación para abordar el objeto de estudio. También mostramos el método que justifica la utilización de los instrumentos para la obtención de los datos y el procedimiento para el análisis de la información.

En el cuarto capítulo, “Contexto de la investigación”, describimos el espacio concreto en donde se realizó el estudio, las características de la institución y los participantes con los cuales se realizó la investigación.

El capítulo quinto muestra los resultados del estudio exploratorio en sus dos momentos: el primero comprende el acercamiento al contexto para indagar sobre la contribución de la maestría en educación primaria a la madurez personal de los docentes; y el segundo con la finalidad de conocer las opiniones de los docentes de diferentes niveles educativos a través de un sondeo sobre el tema de la madurez personal y su importancia en la formación de los docentes.

En el capítulo sexto describimos de manera detallada la propuesta formativa que sirvió de dispositivo para la obtención de información. Se dan a conocer

los referentes teóricos que sustentan la propuesta, los contenidos y actividades que se integraron en el programa de maestría, así como la descripción de la experiencia en los espacios curriculares y en cada una de las sesiones de taller.

Los resultados del proceso formativo se presentan en los capítulos séptimo y octavo. En el primero se dan a conocer de manera general, las opiniones de los participantes en la investigación, es decir, de los profesores de la maestría en educación primaria. En el octavo capítulo se muestran las trayectorias vitales de seis casos de profesores que vivieron la experiencia del taller de autoindagación.

Finalmente, integramos un capítulo de conclusiones y discusión de los resultados en donde se hace un esfuerzo por sintetizar los principales hallazgos de la investigación y se discuten algunos de ellos a la luz de otras tres investigaciones que se relacionan con la nuestra.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado presentamos algunos referentes teóricos que constituyeron la

base para la interpretación de la información obtenida en el estudio empírico. Los datos identificados al vincularlos con la teoría se convirtieron en categorías de análisis recurrentes y sistemáticas que actuaron como lente en el proceso de investigación. En este sentido, los referentes teóricos no se instituyen exclusivamente en ese apartado, sino que se encuentran a lo largo del documento.

La estructura organizacional obedece a una lógica deductiva-relacional. Partimos de los constructos más amplios y generales para continuar con temas más específicos que se relacionan con los anteriores o son parte de ellos.

1. Cambios en la formación permanente y el desarrollo profesional

El mundo de hoy desafía fuertemente la capacidad de la educación para salir adelante en el logro de sus propósitos esenciales. Vivimos tiempos en los que pareciera que el hombre se ha salido del hombre, el egoísmo tiene abierto el camino. El culto del yo y el sentimiento infinito frecuentemente van juntos. (Durkheim, 2002). En un mundo en donde la tecnología avanza a pasos agigantados y los países se encuentran intercomunicados por internet, redes satelitales y autopistas, todavía hay mil millones de personas analfabetas absolutos (Pérez, 2004).

Ante la globalización, una cultura de violencia, de destrucción del planeta, de superexplotación en el trabajo, de discriminación social, de variación en los roles sociales y familiares, la educación no puede ser indiferente. Los cambios sociales, económicos, culturales estremecen a la humanidad y cimbran los modelos educativos para plantear nuevos retos a los sistemas educativos e incidir de manera profunda en los roles tradicionales de la escuela y los docentes.

Los cambios científicos, culturales, sociales, económicos, tecnológicos y políticos que paulatinamente se van dando en la actualidad, aunado a las demandas del sistema educativo, ocasionan que la tarea de enseñar sea cada vez más compleja, ya que el profesor tiene que integrar en su labor los

conocimientos, habilidades y actitudes para los que no fue formado. De esta manera, “el desarrollo profesional de los maestros adquiere sentido en tanto reconoce la complejidad y heterogeneidad de la labor docente.” (SEP, 2003, p. 20). La complejidad de estos cambios hace que los modelos tradicionales de formación de docentes se tornen obsoletos e ineficientes para atender las nuevas necesidades y demandas de la sociedad. Sin embargo, en la actualidad se sigue dando un “profundo desfase entre la sociedad y el sistema educativo en todos los países. La escuela dominante en el mundo entero sigue siendo, así nos duela a pedagogos y maestros, la escuela tradicional” (Zubiría, 2008, p. 64).

El poco éxito en los sistemas de formación de profesores se debe en gran parte a que muchos de ellos siguen empeñados, como dice Esteve (2003), en preparar docentes para una realidad que ya no existe, lo que ocasiona una brecha entre las competencias que los profesores requieren para afrontar los nuevos retos y la formación que reciben. La formación inicial y continua tendría que poner al día a los profesores y asumir los desafíos que le corresponden proporcionándoles herramientas con las cuales puedan construir una nueva manera de enfrentarse a los problemas. Plantear nuevos roles y funciones a la profesión docente para la mejora de la enseñanza, implica que el docente amplíe sus competencias profesionales en los procesos de formación inicial y continua.

Nieto (cit. en Monteiro, 2006) señala que una buena enseñanza “puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otros males sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos “(p. 22). Para afrontar estos retos, el apoyo a la formación de los profesores debería de plantearse como un compromiso ineludible por parte de las autoridades educativas. Pero ¿qué tipo de formación se tendría que plantear? ¿en qué medida la formación del profesorado contribuye a enfrentar con éxito los problemas que se suscitan en las sociedades actuales?

A nivel internacional, la formación, actualización y desarrollo profesional de los docentes se ha convertido en un asunto prioritario dentro de las reformas

educativas (Rosales, 2009). Por otro lado, es uno de los grandes problemas que no se ha resuelto (Aguerrondo y Pogré, 2001). La dificultad más grande es que no hay una incidencia real de la formación que reciben los docentes en la mejora de la enseñanza, ni en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien es cierto que una mejor preparación de los maestros no puede por sí misma elevar la calidad de la educación, no debemos dejar de atribuir a la formación un poder potencial, aunque limitado. Estudios actuales relacionados con el desarrollo de la educación indican que la calidad de la educación estriba en gran medida de los profesores, por ello la necesidad de una reforma profunda en la formación que éstos reciben, lo cual nos lleva a confirmar que el maestro se encuentra en el núcleo del sistema educativo.

¿Qué cambios se han dado en la formación permanente de los docentes? ¿Qué modelos educativos han caracterizado cada una de las reformas? ¿En qué medida la formación docente atiende los nuevos roles que la sociedad exige de los profesores y maestros? ¿La formación docente está aportando algo a su desarrollo profesional? Estudiar los cambios en la formación permanente de los docentes implica “acercarse a la realidad en tanto contexto presente y en su contexto histórico” (Rosales, 2009, pág. 15), nacional e internacional.

1.1 La formación permanente de profesores en el contexto internacional

Si bien encontramos aspectos comunes en los cambios emprendidos en la formación de docentes, cada país plantea sus propias especificidades en este campo. Podemos poner el ejemplo de Finlandia en donde la formación continua se centra en el campo profesional, en el currículum del nivel educativo donde laboran los docentes y se orienta al aprendizaje de los alumnos; no hay separación entre la formación y los requerimientos de la práctica. Los maestros se organizan en comunidades de aprendizaje para compartir sus mejores prácticas, disponen de un espacio para la planificación en equipo, estudian lecciones y acuden a lecciones de demostración. La preparación está basada

en competencias y los problemas educativos relacionados con el contexto local.

El modelo de formación docente de carácter individual se ha ido enriqueciendo por el modelo de formación en grupo. En el caso de España, la mejora de la calidad se ha visto favorecida gracias al trabajo de algunos centros educativos que orientan su actividad a la concreción de modelos pedagógicos coherentes con sus planteamientos. Algunas innovaciones en las formas de gestión participativa en el ámbito administrativo y docente generadas en los centros son institucionalizadas y generalizadas. En este sentido, los temas de formación presentan un carácter prescriptivo para los docentes, generalmente siguiendo la oferta del formador o del asesor. Progresivamente los equipos empiezan a abordar temas relacionados con las problemáticas que identifican en el contexto de su práctica, esto hace que la formación se traslade a los centros, formalizándose algunos proyectos de innovación pedagógica.

La estrategia en la formación de los profesores a nivel internacional, según Rosales (2009), está influida por el modelo de “desarrollo occidental, sobre todo el anglosajón, mediante la OCDE y la UNESCO, que consiste en formar a los docentes de educación básica en la lógica de la eficiencia” (p. 54). Esto significa que los profesores prioricen el rendimiento de los alumnos en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales para estar en sintonía con los requerimientos de la empresa y los sistemas escolares de los países que son potencias industriales. La lógica actual de la formación se mueve entre aspectos poco profundos que no contribuyen a atender el perfil del docente que se necesita para un futuro mejor.

Ante los cambios basados en la lógica oficial, se impone la lógica del docente, es él quien decide cuáles serán sus pautas de acción. Cuando el “Estado envía sus planes y los impone a través de consultas selectivas hacia la élite magisterial y la burocracia sindical, el sujeto construye en prácticas diarias, formas de trabajo que “ya conocía”, e impone siempre su emergencia, su presencia, impone su sello personal a la acción de concretar las políticas” (Cruz, 2008, p.111). La diferencia entre las respuestas del docente estribará

entre sí es un sujeto maduro o no. En el primer caso adoptará una actitud optimista la reforma y la adecuará a las necesidades educativas de sus alumnos, a fin de lograr en ellos una formación que los haga mejores personas y mejores ciudadanos.

1.2 La formación de docentes en América Latina

Los acuerdos internacionales relativos a la mayoría de los países latinoamericanos, como el de Dakar (2000) Cochabamba (2001) y la Habana (2002) y el Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007, p. 23) exponen la necesidad de promover la profesionalidad de los maestros; de mejorar su competencia profesional y su condición social; de impulsar su participación para que sea más activa y colectiva en la toma de decisiones educativas; y de otorgarles mayor autonomía en el desempeño de sus funciones.

El estudio sobre la formación permanente en América Latina, incluyendo México, da cuenta de su configuración a través de diversas modalidades, entre las que destacan: la capacitación, actualización o perfeccionamiento y la superación profesional. De ellas, las estrategias que sobresalen, por ser las más recurrentes, son los talleres y los seminarios. Podemos identificar también algunos procesos alternativos como la *Expedición pedagógica* y otros interesantes dirigidos por los propios profesores como los “círculos de autoeducación docente” o los “círculos de aprendizaje”. Por otro lado, los diplomados, maestrías y doctorados son valorados cada vez más por el magisterio.

La formación continua de los docentes en América Latina en general, y algunos países en particular, ha transitado de la modalidad de capacitación descontextualizada de la realidad de los docentes a otra orientada a los contextos respectivos de los profesores donde las necesidades y problemas propios de esos contextos pasan a ser contenidos nodales de la formación. La variedad de posibilidades de actualización y mejoramiento profesional ofrecidas

por los sistemas educativos a los maestros tienden a ser reemplazadas por otras que parten de las necesidades y requerimientos institucionales.

Por otro lado, el centralismo de capacitación de los ministerios de educación ha ido transformándose para convertirse en un sistema donde los ministerios se actúan como formadores y gestores para la capacitación de los docentes en general. Se observan también algunos indicios en los que se busca certificar y calificar el aprendizaje, más que la asistencia, a través de sistemas de evaluación y monitoreo. La capacitación basada en las reformas educativas se ha cambiado en algunos países por la mejora del trabajo pedagógico en el aula, al igual que el de los directivos en la gestión escolar. Otro aspecto que se ha superado es la capacitación en “cascada”. Ahora se da prioridad al favorecimiento de estrategias colegiadas como “círculos de estudio” en los que se realiza un seguimiento que dé cuenta o muestre evidencias de cambio en el aula.

En su estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes en América Latina, Fabara (cit. en Cuenca, *et al*, 2007) encontró que en Colombia, Ecuador y Venezuela hay una oferta variada de programas para el mejoramiento profesional de los maestros, aunque no todas ellas se adecuan a sus necesidades. Ante esta situación, los docentes demandan una formación articulada con su experiencia misma del trabajo y que responda a las problemáticas de contexto escolar. En Ecuador, las universidades son las responsables de la profesionalización de los docentes a través de cursos, talleres, seminarios o programas de posgrado. Esta oferta educativa se relaciona, la mayoría de las veces, con el ámbito institucional para que logre tener impacto en él. Se trata de que los docentes, una vez de realizar sus estudios para el mejoramiento profesional, regresen a sus escuelas con la entusiasmo y la motivación suficiente para emprender acciones de mejora, aún cuando se puedan encontrar con docentes que no tengan ningún interés por coadyuvar con ellos en la transformación de la escuela.

En Colombia han marcado algunos rumbos en la formación de los docentes que han sido fructíferos, como el privilegiar el encuentro de los profesores entre

sí como modo de aprender. *La Expedición Pedagógica Nacional*, es un ejemplo de este tipo de estrategia, en el que los docentes se organizan para visitar a otros colectivos y para construir bancos de materiales didácticos, y construcción de redes profesionales en donde el centro está en su propia práctica. Esto ha dado resultados distintos, pero entre lo positivo es que ha ayudado a que el docente se reconozca como un profesional de la educación.

En su mismo estudio, Fabara (2004, cit. en Cuenca, *et al*, 2007) identificó algunas experiencias innovadoras en países de América Latina. Al analizar los últimos diez años de formación continua en países como Chile, Argentina y Uruguay, se observa que hay una fuerte inversión en ella, ligada a los procesos de reforma. Es decir, los programas de capacitación y actualización de los docentes dependen de las temáticas impulsadas desde las reformas educativas. Desde esta postura, el desarrollo profesional no es continuo sino que se ciñe a programas coyunturales para que “los docentes sean aplicadores de algunos aspectos de la reforma (Fabara, 2004, cit. en Cuenca, *et al*, 2007, p. 74).

En Cuba hay dos modalidades destinadas a elevar el nivel profesional de los docentes y son la misma para toda la educación superior: la superación profesional y el posgrado. La primera hace referencia a la mejora de la calidad de la práctica profesional y la formación cultural. Un aspecto que se prioriza es la autosuperación realizada de manera simultánea con el ejercicio de la docencia. Se trabaja también el entrenamiento en nuevas técnicas y procedimientos para la enseñanza. Los cursos entran dentro de esta modalidad de superación profesional. Su principal objetivo es que los docentes profundicen, actualicen y complementen los conocimientos y habilidades o se recalifiquen en los casos que lo vean necesario. Los diplomados son otra forma de superación profesional y se constituyen por un grupo de cursos articulados que incluyen aspectos teóricos y trabajo práctico al final. Se caracterizan por ser una formación especializada que proporciona los conocimientos y habilidades en aspectos de un área particular de las ciencias.

La segunda modalidad destinada a elevar el nivel profesional de los profesores es el posgrado, el cual está conformado por la maestría y el doctorado. A través de esta modalidad se alcanza un nivel superior desde el punto de vista de la formación pedagógica y científica. Los docentes que desean incorporarse a este tipo de estudios deben mostrar un proyecto que responda a sus propios intereses y a los intereses del desarrollo educacional del territorio, a la vez que es una vía para estimular a los docentes que muestran un mejor desempeño

En Bolivia, Paraguay y Perú la formación se plantea teóricamente como una etapa de consolidación profesional del ejercicio docente, en la que los profesores actualizan sus teorías, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje. Se concibe al sujeto en formación como un ser inacabado, con capacidad propia del ser humano para aprender permanentemente (Marcelo y Vaillant, 2009). La formación continua comprende la heteroformación, la autoformación y la formación entre pares o interformación.

La formación continua está dirigida a impulsar cambios favorables en el desempeño profesional de los docentes. Esto implica la integración de innovaciones relacionadas con un mejor conocimiento de la materia, de la pedagogía como saber especializado y de la cultura en general, así como el mejoramiento en sus actitudes hacia los alumnos, sus colegas y los padres de familia.

Las modalidades de formación son: la capacitación, la especialización, la licenciatura y el posgrado. En la capacitación se introducen nuevas propuestas pedagógicas y se enfatiza un determinado aspecto o modelo de práctica educativa. Este tipo de modalidad se realiza generalmente mediante congresos masivos como parte de un proyecto estructurado y menos sistemático. En el caso de la especialización, en ella se profundiza en un aspecto pedagógico. La Licenciatura, particularmente en Bolivia y Paraguay se considera como formación en servicio porque está dirigida a maestros titulados que ya ejercen la docencia. Por último, los posgrados son los estudios con mayor nivel y exigencia académicos.

En Paraguay se efectúan *círculos de aprendizaje* que son cursos diseñados por el ministerio para que los docentes tengan una experiencia de aprendizaje cooperativo. En Perú también se crearon los círculos de interaprendizaje como una estrategia de capacitación docente y de generación de una cultura para la enseñanza entre pares. Otra estrategia que existe en Perú son los *círculos de autoeducación docente*, que se desarrollan de manera autónoma, sin depender del ministerio, con fines de autoformación que determinan en función de sus necesidades.

1.3 La formación continua de los maestros de educación básica en México

La experiencia mexicana en el campo de la formación de docentes en servicio ha estado en constante transformación emanada de la búsqueda de modelos educativos que impacten en el aprendizaje de los alumnos. Los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales han sido el principal referente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para implementar cambios en la formación de los docentes. Se cree que a mayor formación, mejores son los resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, sin considerar el tipo de formación, ni la multiplicidad de factores que intervienen en ella.

La formación continua, de manera general, se refiere a todos los servicios y programas de estudio destinados a que los profesionales de la educación básica (directivos, docentes, asesores técnico- pedagógicos) desarrollen competencias para mejorar sus prácticas, generar innovaciones e investigaciones educativas. Estos servicios se concentran en tres modalidades: actualización, capacitación y superación profesional.

La actualización tiene como principal objetivo poner al día a los profesionales de la educación básica respecto a los adelantos en las ciencias de la educación. También hace referencia a los procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación inicial al incorporar nuevos elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares.

La capacitación se refiere a la formación de profesionales de la educación para la atención eficiente de los cambios que surgen en el sistema educativo, ya sean de índole curricular, de gestión o tecnológico. Algunos ejemplos son: el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's); las reformas curriculares de preescolar, primaria y secundaria; la enseñanza de una segunda lengua, la articulación curricular de la educación básica, entre otras.

La superación profesional se concibe como una modalidad de formación continua destinada para profesionales de la educación que deseen especializarse en campos específicos referentes a su quehacer educativo a fin de alcanzar mayores niveles de competencia y desarrollo profesional. Esta modalidad incluye los estudios de posgrado, es decir, la especialización, la maestría y el doctorado. Existen programas de maestría con orientación profesional y programas con orientación a la investigación. El doctorado tiene como función principal la formación de investigadores.

Esta oferta de formación (cursos, talleres, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados) se plantea con el fin de asegurar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida profesional, tanto en el individuo como en lo colectivo, con el propósito de contribuir a la conformación de comunidades de profesionales que sean capaces de compartir experiencias y visiones sobre el quehacer educativo y avanzar hacia una cultura de la superación profesional permanente.

En los servicios de formación continua y superación profesional participan cada vez en mayor medida instituciones de educación superior, institutos de investigación educativa, la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales de todo el país. Este conjunto de instituciones conforma actualmente el Sistema de Formación Continua y Superación Profesional (SFCSP), el cual se ha constituido como una nueva institucionalidad y "como gestor del desarrollo académico y administrativo en el ámbito de su competencia para la operación de estos servicios." (SEP, 2009). La creación del SFCSP pretende

superar el esquema de actualización docente e instaurar una nueva política de formación para los maestros en servicio.

En un estudio diagnóstico que realizó la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2003) sobre los servicios de formación y desarrollo profesional de los docentes, identificó una serie de situaciones que influyen negativamente en la calidad de la educación básica. Algunas de estas problemáticas son las siguientes:

- Desarticulación entre las dependencias, grupos técnicos e instituciones que proponen e imparten programas de actualización y capacitación, lo que ocasiona una oferta excesiva y desordenada que no siempre es relevante para atender las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.
- Pérdida del sentido formativo de los cursos, pues se diseñan e imparten con la lógica de asegurar puntajes a los maestros, sin ningún propósito de desarrollo profesional.
- Poco rigor en la selección de asesores, falta de control en las condiciones de formación, evaluación trivial e inexistente.
- Escasos efectos en el desarrollo profesional de los maestros, y menos en los aprendizajes de los alumnos y la mejora del sistema educativo.
- La demanda de estudios de posgrado ha contribuido a que se elaboren propuestas apresuradas (sin una orientación clara hacia lo profesional o hacia la investigación) y de baja calidad.

Una oferta de formación sin la vinculación suficiente y real con el desarrollo profesional y personal de los docentes es incapaz de contribuir a elevar la calidad de la educación de los niños y jóvenes de nuestro país. Es necesario reformar el sistema educativo desde la raíz de sus problemas, desterrando los vicios y actitudes egóticas individuales y colectivas, mediante una educación integral que incluya el desarrollo de la madurez personal, profesional, intelectual y social.

La formación continua en los centros de trabajo de los propios docentes es una alternativa que no ha llegado a concretarse. Una de finalidades del SFCSP es impulsar el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros “tanto en lo individual y colectivo en igualdad de oportunidades privilegiando la escuela como centro de actualización del docente y transformación del Sistema Educativo Mexicano” (SEP, 2009), sin embargo, para dar este paso hace falta generar las condiciones necesarias para hacerlo.

1.3.1 El escaso efecto de la formación en el desarrollo profesional de docentes

En relación con el impacto de los cursos de formación en el desarrollo profesional de los profesores hay un dato en la prueba Talis que nos llama la atención: en México, a pesar de tener el nivel más alto de asistencia (94%) de los profesores a los cursos y talleres, no lograron tener el desarrollo profesional que se esperaba. Los factores de influencia para que esto se diera pueden ser diversos. Uno de ellos es que el valor escalafonario es el principal atractivo para muchos docentes; aunado a que la oferta de formación se orienta más hacia la mejora de la situación laboral de los maestros que a la mejora del servicio educativo.

Optar por estudios de posgrado o una continua realización de cursos, talleres y diplomados, sólo por el simple hecho de obtener un título o un mayor puntaje en escalafón, implica una actitud egoísta, de poco o nulo compromiso con la realidad educativa. La formación en este caso pasa a ser un objeto que no ofrece ninguna posibilidad de concebirse como proyecto vital y de servicio; se concibe sólo como una realidad que puede poseerse o manejarse a un simple arbitrio (Almacellas, 2009). Elevar de nivel esta realidad, implica ver la formación con una actitud de generosidad, condición necesaria para llegar al encuentro con los alumnos y provocar una relación de aprendizaje mutuo:

Necesitamos, en definitiva, maestros. Tenemos muchos licenciados, profesores y hasta magisters (masters) y doctores, pero escasean cada vez más los ‘maestros’, hombres y mujeres que conciben la educación como un proyecto

ético; expertos en humanidad y ciudadanía que encarnan estilos de vida, ideales y modos de realización humana, que enseñan desde su ejemplo, también como un proceso de desinstalación y de ruptura con las prácticas rutinarias y sin vida. Que buscan la formación continua ya no para acaparar títulos, credenciales, y diplomas, y de esta forma creerse superiores, sino para servir mejor a los alumnos; capaces, por ello, de liberarse de la seducción de los papeles y de la enfermedad de la titulitis... (Pérez, 2004, p. 151).

La vocación docente reclama, por consiguiente, algo más importante que títulos, diplomas, técnicas pedagógicas, se requiere que el docente posea, además de competencias profesionales, competencias intrapersonales que le ayuden a dar un sentido profundo a su quehacer educativo.

Por otro lado, estudios recientes revelan que las acciones de formación continua no han tenido el impacto deseable en el aula y en el aprendizaje de los alumnos. Los informes de los países coinciden en afirmar que la formación de docentes en servicio se ha orientado principalmente a llenar los vacíos técnico-pedagógicos de la formación inicial y a dar respuesta a los cambios continuos sugeridos en las reformas de la educación básica. Es por ello que la formación en servicio se ha convertido en una formación remedial y coyuntural, como afirman Cuenca, *et al* (2007, p. 29).

La formación docente y las reformas educativas van encaminadas al profesionalismo y no a la profesionalización, ya que se enfocan al perfeccionamiento del conocimiento experto de la profesión docente, “y el logro de los niveles de excelencia de su trabajo, muchas veces medido en el logro del aprendizaje de los alumnos.” (Cuenca, *et. al*, 2007, 34). No significa que esto no deba darse, sólo que es insuficiente. Es necesario que, además de las herramientas técnicas, se incluyan elementos básicos para su desarrollo personal y profesional y que la sociedad los valore y reconozca como profesionales de primer nivel.

La profesionalidad docente la concebimos de acuerdo a lo que señala Rosales (2009), como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes “propios del ejercicio de la enseñanza y cuya especificidad los diferencia

claramente de otras profesiones.” (p. 179). Sin embargo, como señala el autor, los estudios sobre la profesionalidad de las profesiones en general y en particular de los docentes, son escasas y carecen de indicadores o líneas que sirvan para orientar la indagación y la reflexión.

Los tiempos actuales demandan del docente una nueva profesionalidad en la que integre competencias profesionales acordes a los nuevos retos, tales como: la atención a la diversidad cultural, económica y cognitiva de los alumnos, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, el trabajo en colaboración, la inteligencia emocional y madurez personal, la capacidad de resolver conflictos institucionales a través del diálogo, la integración de innovaciones educativas en su práctica, el manejo de una segunda lengua; la organización de su propia formación continua, entre otras. Para lograr estas competencias, los maestros requieren de procesos formativos de calidad a lo largo de su vida profesional que aborden como contenido, no sólo la práctica de los docentes, sino también su propio ser, que da impulso y sentido a su ejercicio profesional y lo impulsa a ser mejor cada día en todas sus dimensiones como ser humano para servir de mejor manera a sus alumnos.

1.3.2 La formación docente en el Sistema de Educación Normal

El subsistema de educación normal es un conjunto de instituciones cuya función es proporcionar formación inicial y continua a los profesores que atienden los distintos niveles de educación básica, incluyendo los profesores de educación física, educación especial y educación artística. En México, este subsistema está constituido por las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las Escuelas Normales, a lo largo de la historia, han tenido como función consolidar el sistema educativo nacional. Sin embargo, muchas de ellas se han quedado aletargadas sin evolucionar hacia conformarse como auténticas instituciones de educación superior que den respuesta las necesidades de los profesores de educación básica.

Según Rosales (2009), las Escuelas Normales presentan una situación organizativa que se asocia a cinco momentos históricos clave de la política educativa para el sector:

- a) En su origen, los estudios normalistas no eran de nivel superior.
- b) La política de expansión de la educación básica de las décadas de los años 60 y 70, condujo a la diversificación de los servicios de educación normal, así como la necesidad de incorporar pero al docente en muchos casos sin el rigor académico de su selección, con el in de formar la cantidad de maestros que demandaba el sistema educativo.
- c) La homologación salarial de la planta docente al esquema de estudios superiores (1982), sin que mediara un estudio sobre los perfiles requeridos.
- d) La extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión).
- e) La descentralización de los servicios para la formación de maestros y la ley general de educación (1993), que redefinen las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente.

Si bien, asociados a la implantación del Programa, se perciben cambios significativos en la mayoría de las escuelas normales, sin ser homogéneos. En muchas escuelas aún persisten situaciones estructurales y prácticas educativas que no son propicias para el aprendizaje de los estudiantes, entre las cuales se pueden mencionar: estructuras organizativas rígidas y normatividad del desempeño laboral e institucional que no se corresponde con el desarrollo de las actividades académicas derivadas de los nuevos planes de estudio; formadores de docentes sin el perfil profesional requerido, uso poco racionado del tiempo escolar (actividades extracurriculares con nulo impacto en la profesionalización de los profesores y en la formación de los futuros maestros, así como suspensión injustificada de labores); incipiente cultura de la planeación, la evaluación y el trabajo colegiado; personal directivo sin la

preparación y estabilidad laboral para conducir los procesos de mejoramiento permanente de su institución; y conflictos magisteriales y estudiantiles que afectan la vida de las escuelas.

Al hacer este breve análisis de la formación de los profesores de educación primaria, nos damos cuenta que el componente personal en el currículum es un aspecto que se encuentra ausente, es decir no existen contenidos de carácter afectivo-actitudinal, ni valoral que impulsen a los futuros docentes a ser mejores personas como base para una actuación profesional adecuada a los requerimientos que la sociedad demanda.

Al dejar fuera el componente personal se da también un desfase entre la formación que reciben los futuros docentes y lo que demanda la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), particularmente del nivel de primaria. Por tanto, hay un cierto desequilibrio entre las demandas formativas que el Plan de estudios de primaria prescribe y la realidad de los programas en los que los docentes son formados.

Trabajar con los temas anteriores requiere del docente competencias personales y una gran calidad personal. Por ello, las reformas que se avecinan para la formación inicial de los docentes deberán integrar a la currícula el componente personal como contenido básico para el desarrollo de competencias profesionales. La formación del profesorado en todos los aspectos personales les dará las herramientas para promover posteriormente “en los alumnos los múltiples aspectos del proceso de construcción y desarrollo socio-personal” (Fuente, 1999, p.106). Asimismo, la “calidad profesional deberá evaluarse en términos de dominios cognitivos, habilidades técnicas, competencias profesionales y criterios de personalidad.” (Rosales, 2009, p 191), si se quiere realmente transformar la educación básica de este país.

Algunas Escuelas Normales han incorporado recientemente los estudios de posgrado, principalmente programas de maestría. Antes del año 2006, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Secretaría de Educación Pública tuvo el cuidado de autorizar

programas de posgrado que contribuyeran al desarrollo profesional de los docentes de educación básica, por lo que priorizó la orientación profesional por encima de la orientación hacia la investigación, planteadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En la actual administración educativa, la cobertura ha imperado por encima de la calidad. Los programas de posgrado son contruidos al vapor y se autorizan sin que las instituciones cuenten con las condiciones mínimas de infraestructura, planta docente con los perfiles adecuados y acerbos bibliográficos. Tampoco hay una claridad entre las características de un programa destinado a la profesionalización docente y otro destinado a la investigación. La mayoría de las instituciones que ofertan sus nuevos programas de posgrado aluden a una orientación profesional de los estudios, sin concretar en su currícula las asignaturas idóneas para fortalecer las habilidades docentes.

El impulso de los programas de posgrado para los maestros de educación básica en instituciones formadoras de docentes debe ir acompañado de rigor académico y altos niveles de calidad. Esto implica que las plantas docentes sean productivas en términos de producción investigativa, técnica y de propuestas pedagógicas. En este sentido, a decir de Rosales (2009) “la formación recibida en estos programas de posgrado tendría dos vertientes: una orientada al fortalecimiento de las capacidades para desempeñar la profesión - especialidades y maestrías-, y otra dirigida a formar productores de conocimiento –doctorado.”(p.206).

En la mayoría de las instituciones tampoco existe una oferta desde sus programas de formación para trabajar el crecimiento personal en los profesionales. Son escasos los programas de posgrado que se enfocan a este aspecto. Algunos centros educativos que se han ocupado de este campo son de sostenimiento privado y sus programas son de desarrollo humano, educaciónholista y programación neurolingüística.

Pensar la formación continua y el desarrollo profesional desde la construcción y reconstrucción del sujeto es algo urgente y necesario ya que la teoría y la

práctica indican que uno de los elementos que más influyen en el proceso de aprendizaje, tiene que ver con el componente personal del docente, con “lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los maestros.” (Vaillant, 2005, p. 9). El paradigma del profesor reflexivo imperante en los programas de formación de profesores resulta insuficiente para la transformación de la educación porque sólo atiende la formación y la enseñanza en sentido estricto, dejando de lado la interioridad, la esencia del ser humano para la mejora continua.

La formación para el desarrollo personal se constituye en un reto para la formación de docentes sobre todo en el campo de la didáctica. Esto implica integrar contenidos que conllevan un significado profundo porque tienen que ver con los aspectos más sutiles del ser humano. Esto implica dar importancia a los sentimientos y sensaciones para tomar conciencia de ellos, así como el análisis de actitudes y valores propios y de los otros.

¿Puede haber una vinculación entre formación docente y desarrollo de la madurez personal de los docentes? ¿Qué papel le corresponde desempeñar a las escuelas formadoras de docentes y las instituciones responsables de actualización? ¿Qué contribución está haciendo el programa de maestría en educación primaria de la Benemérita y Centenaria de la Escuela Normal del Estado? Éstas y otras interrogantes, iremos despejándolas a lo largo de los apartados que conforman este documento.

2. El desarrollo profesional del docente

2.1 Naturaleza y significados del desarrollo profesional

El desarrollo profesional del docente alude a diversos significados: se habla de perfeccionamiento docente, formación permanente, educación en servicio, formación continua, formación para los docentes en servicio, entrenamiento, perfeccionamiento en servicio, entre otros. El acento en todas estas expresiones está en el cambio, la mejora, el perfeccionamiento, producto de la formación o autoformación que viabilizan dichos cambios. Coincidimos con Imbernón (2007) en que este concepto incluye la formación inicial y permanente, considerando que en ambos, el desarrollo profesional se puede

dar mediante un proceso de mejora de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, incluso, como dice Cano (2005), el desarrollo profesional se debería de contemplar desde el proceso de selección para el ingreso a la formación inicial. Por otro lado Day (2005) define el desarrollo profesional como:

el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente. (p.17).

Como podemos observar, el concepto de desarrollo profesional de Day incluye tres elementos básicos: los ámbitos de desarrollo, las competencias que se pretenden alcanzar y las fases de su vida profesional. De acuerdo con este autor, para que el docente se desarrolle profesionalmente necesita incursionar por una gama de actividades formales e informales centradas en los fines de la educación y la mejora de la práctica a partir de la reflexión crítica de ella. Actualmente existen diferentes opciones para el desarrollo profesional de los docentes: cursos, talleres, diplomados, seminarios, programas de posgrado, cuya finalidad es que los docentes accedan a una mayor comprensión de temas relacionados con su profesión, particularmente con aspectos didácticos y de gestión escolar.

Para Imbernón (2007), el desarrollo profesional es

el desarrollo pedagógico, el conocimiento y la comprensión de uno mismo, el desarrollo cognitivo, el desarrollo teórico y la situación laboral que permiten o impiden el desarrollo de una carrera docente. También se define como el intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. (p.138).

En esta definición aparece el componente personal del docente y el cambio sistemático y continuo del profesor para mejorar las áreas sustantivas de la práctica educativa, como son: la docencia, la investigación y la gestión. El concepto de desarrollo profesional integra tres elementos fundamentales: el pedagógico, el personal y el laboral. El cambio incluye diversos ámbitos, pero el relativo a la persona es básico para lograr incidir en los demás.

El desarrollo profesional, de acuerdo con López (2007) es “un proceso que viven los profesores, no el estado final.” (p.76). La autora señala que una de las condiciones necesarias y de sus características con mayor relevancia, por las implicaciones de todo, es que los profesores deben demandarlo, sentir la necesidad y ser protagonistas de su desarrollo profesional, de lo contrario es difícil que se produzcan efectos positivos si no hay esa actitud voluntaria e interesada en la mejora. Este proceso se potencia cuando va acompañado de la reflexión del profesorado sobre sus competencias profesionales, sus fortalezas y debilidades en la práctica docente en relación con el aspecto pedagógico y personal.

Según Day (2005), el desarrollo profesional continuo tiene varias facetas: “es natural y evolutivo, es oportunista y es planificado.” (p. 18). La última de estas facetas es la más apropiada para lograr los beneficios de la innovación educativa. Requiere que el docente tenga el tiempo y las oportunidades, así como la disposición y capacidad para aprender de él mismo y de los otros. García (1999) señala que cuando los profesores realmente se comprometen con su desarrollo profesional y con el desarrollo de la escuela se implican en el proceso de formación, y tratan de incidir en él para cubrir sus expectativas en la medida de lo posible, aunque “no todos los participantes en una actividad formativa la conceptualizan, entienden y viven de la misma manera.” (p. 345).

Para Day (2005) los programas largos y extensos que conducen a la obtención de títulos, así como los cursillos o talleres continuos tienen mucho que aportar al desarrollo intelectual y emocional de los docentes para mejorar la calidad de la enseñanza. Algunas investigaciones muestran que las experiencias planificadas de aprendizaje a través de cursos de posgrado de dos años de

duración y con duración parcial, son más significativas para el desarrollo profesional, pues el proceso de reflexión sobre la práctica es más sistemático y con mayores posibilidades de impactar en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

La formación y el desarrollo profesional históricamente se han considerado como dos caras de la misma moneda: una que comprende los elementos de la cultura que se debía desarrollar (conocimiento, cultura, metodología, didáctica) y la otra referida a la aplicación (Imbernón, 2008). Esta concepción técnica de la profesionalización, de acuerdo con el autor, resulta obsoleta en la actualidad. Sin embargo, también encontramos en diferentes contextos y latitudes, modelos de desarrollo profesional que son demasiado simplistas y poco prácticos, pues ignoran la perspectiva del docente como persona, y resaltan la figura del profesor como empleado (Day, 2005); además, se guían por “el conocimiento y no por la acción, tratan a los alumnos como espíritus vírgenes y no tienen en cuenta sus creencias y representaciones anteriores con respecto a la enseñanza.” (Tardif, 2004, p. 2003).

En el discurso de las políticas educativas el desarrollo profesional se define como un proceso formativo de adquisición de aptitudes relacionadas con aspectos técnicos y el incremento de los niveles de autonomía y responsabilidad. La reflexión y el análisis crítico de los problemas que enfrenta el docente en su ejercicio profesional son la base para la mejora de la práctica y una alternativa para la profesionalización de los profesores. Reflexionar sobre la propia tarea docente conlleva prestar atención no sólo al ¿qué? sino en el ¿por qué? Ésta es una pregunta clave “para alcanzar el grado de reflexión necesario para que el docente no sólo sea capaz de detectar problemas o aspectos de su pedagogía a mejorar sino también de iniciar acciones educativas concretas en beneficio de la propia metodología didáctica.” (Esteve, 2004, p. 93).

En México y en otros países, la profesionalización de la enseñanza es una orientación que va adquiriendo mayor importancia en el campo de la formación de los docentes y su desarrollo profesional. Es una tendencia internacional.

Entre los países que la han adoptado están los de cultura anglosajona, los de Europa francófona y diversos países de América Latina. Lo que se encuentra en el centro de este movimiento de profesionalización es la epistemología de la práctica profesional. Para Tardif (2004), este enfoque, así como los modelos por competencias para la formación del profesorado, son parte de esos esfuerzos que desde hace poco, más de veinte años, se han venido realizando para construir el repertorio de conocimientos específicos de esta profesión.

Segovia y Fernández (1999) afirman que una formación incide en el desarrollo profesional cuando logra que el profesor se comprometa vitalmente con el propio proceso de mejora a través de enfoques enraizados en la experiencia previa y práctica profesional de los docentes. En este mismo sentido, Hammond (2002) identificó en sus investigaciones que los programas de formación y desarrollo del profesorado que han contribuido a la mejora de la enseñanza, coinciden con las siguientes estrategias:

- Están basadas en la experiencia pedagógica.
- Surgen de las interrogantes de los participantes y se apoyan en la indagación y experimentación práctica y en la investigación educativa disponible.
- Se realiza en colaboración, los profesores comparten sus conocimientos.
- Se relacionan directamente con la práctica de los profesores y surgen de ella.
- Hay continuidad entre ellas y son intensivas.
- Se apoyan en la observación de prácticas pedagógicas, observación recíproca de profesores en sus aulas, y resolución de problemas concretos de la práctica.

El desarrollo profesional se asume actualmente como un proceso que tiene lugar en contextos concretos, que no hay un solo desarrollo profesional que se puede aplicar a todas las escuelas, además está muy relacionado con los procesos que contribuyen en la reconstrucción de la cultura escolar. Aún cuando la concepción del desarrollo profesional ha superado los modelos transmisivos, se requiere que ayude al profesor no sólo a mejorar como profesional sino también como ser humano, a fin de que pueda “adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.” (Imbernón, 2008, p.13).

En relación con lo anterior, podemos afirmar que la expresión “desarrollo profesional” no tiene un significado uniforme, pero suele referirse al cambio, a la evolución del profesorado a lo largo de las etapas de su vida profesional en rasgos específicos para alcanzar el perfil para desempeñarse con la calidad que se requiere, acorde a las necesidades de sus alumnos y los requerimientos actuales. Este proceso que se produce a durante el ejercicio profesional va acompañado de sucesivos aprendizajes y desaprendizajes, producidos sobre la base reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De acuerdo con López (2007) el desarrollo profesional supone reconocer que los profesores no limitan su labor como profesionales a conocimientos y prescripciones que vienen de fuera, sino que son capaces de construir conocimiento pedagógico, y no sólo eso, sino que pueden contruirse y reconstruirse a sí mismos como personas y como docentes en la interacción constante con sus alumnos, con sus colegas y con ellos mismos.

2.2 Interrelación entre formación continua, el desarrollo profesional y la madurez personal

La profesionalización del docente lleva aparejada de manera intrínseca la idea de desarrollo profesional “como un pilar de la mejora educativa” (Estebaranz y Mingorance, 2001, p. 2) y un proceso individual o colectivo que “debe ser contextualizado en el lugar del trabajo docente.” (Marcelo, 2008, p. 294). La profesionalización como dimensión relativa al desempeño de la función de enseñar pretende “promover cambios en los docentes que les ayuden a crecer como profesionales –también como personas–”(op.cit., 2008, p. 299). El reconocimiento de la dimensión personal del profesor como un contenido básico en el desarrollo profesional se observa en diversos discursos académicos y políticos, pero ¿cuántos autores abordan realmente este aspecto? En la tabla siguiente se pueden visualizar los elementos que toman en cuenta algunos autores en relación con el desarrollo profesional del docente.

Tabla No. 1. Concepciones de diferentes autores sobre el desarrollo profesional

del docente	
Fullan (2002)	<p>Comprensión y mejora individual e institucional reconociendo y fomentando las conexiones sistemáticas entre ambas. El desarrollo profesional es cualquier actividad o proceso que pretende mejorar actitudes, destrezas, actuación de los profesores. El docente considerado como aprendiz y poseedor de cuatro aspectos: técnico, reflexivo, indagador y colaborativo.</p> <p>Herramientas intelectuales formativas: el diálogo profesional (desarrollo del pensamiento divergente y estratégico), y el entrenamiento cooperativo (elaboración de productos educativos).</p> <p>El desarrollo del docente y del alumno se relaciona de manera recíproca.</p> <p>Integra las habilidades técnicas, reflexivas, la indagación y la colaboración.</p>
Imbernón (2008 y 2007)	<p>El objetivo de la formación permanente es el desarrollo personal y profesional, considerados en este orden, primero el personal y después el profesional.</p> <p>Se centra en las prácticas del aula y del centro. Considera la mejora institución y docente de manera interdependiente.</p> <p>Los docentes como agentes sociales planifican y gestionan la enseñanza y participan en la estructura social.</p> <p>La formación teórica es insuficiente para lograr la capacidad profesional, hay que llegar al terreno práctico.</p> <p>Parte de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio.</p>
	<p>El desarrollo profesional es un conjunto de actividades de aprendizaje que tiene lugar dentro y fuera de los centros escolares.</p> <p>La formación de los docentes en servicio constituye una parte poderosa del desarrollo profesional del profesorado.</p> <p>Docente capaz de mantener el compromiso con su profesión y su desarrollo profesional para mejorar el aprendizaje de los alumnos que le fueron confiados.</p>

Day (2005)	<p>Toma en cuenta las necesidades de desarrollo de los docentes, sus fines morales fundamentales, sus necesidades de desarrollo intelectual y emocional. El ámbito profesional y personal son importantes en la formación.</p> <p>Estrategias para el desarrollo profesional: la reflexión sobre los fines y las prácticas, reflexión sobre las teorías de la acción y hacerlas explícitas, experiencias de otros profesionales y los conocimientos teóricos.</p>
Fernández (2008)	<p>El modelo de desarrollo profesional docente tres componentes básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollo personal y humano. La base de desarrollo profesional está en su maduración como persona. El desarrollo profesional debe ir acompañado de un desarrollo humano aceptable. b) Transformación de las prácticas educativas desde la deconstrucción individual y colectiva. Ésta implica un desvelamiento, reflexión y desaprendizaje de la propia práctica docente. Tenemos que poner en tela de juicio las verdades particulares e institucionales, romper con esas verdades absolutas y con la racionalidad como única fuente de conocimiento. c) Autosostenibilidad del proceso de desarrollo profesional. El proceso de desarrollo profesional con un enfoque centralizado ha generado dependencia de los profesores. Es necesario que también este proceso se asuma desde las instituciones y los profesores, creando redes de apoyo.
Darling- Hammond (2002)	<p>La evaluación tiene un carácter profesionalizador con base en cuatro criterios mínimos: autonomía profesional, colegialidad y mejora institucional y personal.</p> <p>Actividades en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje y no sobre abstracciones y generalidades.</p> <p>Estudio sistemático de la práctica a través de casos, cuestiones y críticas, a partir del análisis y la comunicación de experiencias docentes y valores contribuyendo al desarrollo de la colaboración.</p>

	Enfoque en el que los profesores directamente ponen en relación la investigación y la teoría con su experiencia, constantemente participan en la evaluación de su actividad profesional y recurren con naturalidad a sus colegas como un recurso de ayuda mutua.
Segovia y Fernández (1999)	Estimular la reflexividad del profesorado es el objetivo básico de la formación y el desarrollo profesional. La reflexión se consigue mediante el uso de los dispositivos específicos de análisis de la práctica, en el transcurso del trabajo cotidiano en el aula del profesor. Mediante la reflexión se pretende llegar a la parte del yo, mostrando sus dilemas o contradicciones ocultas. El desarrollo profesional se da cuando el profesor se compromete vitalmente con su proceso de mejora.
López (2007)	La interacción y el trabajo de equipo constituyen la base para el desarrollo personal y social, en tanto se produce capacitación, se practican nuevos roles y se produce liderazgo. El desarrollo profesional va junto con el crecimiento personal. El trabajo colaborativo es una manera de formarse permanentemente y de desarrollo profesional en la que se elimina el individualismo y la dependencia de los especialistas o expertos. Se genera un espacio de intercambio de experiencias, dudas, logros, pensamientos, propósitos, y propuestas.

Fuente: Elaboración propia

Al realizar una comparación de los elementos considerados por los autores de referencia se observa que la mayoría centran los esfuerzos formativos y de desarrollo del profesorado en la resolución de problemas concretos de enseñanza y el logro de los aprendizajes de los alumnos. Aunque en algunos se hace explícita la dimensión personal, ésta no está incorporada de facto en el constructo del desarrollo profesional. Para algunos autores el desarrollo profesional no existe sin el desarrollo personal y social, son procesos interdependientes, tal es el caso de Imbernón (2008), quien afirma que el

desarrollo personal es primero que el profesional, “ya que en la tarea educativa el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales... es básico para poder incidir en la educación de los demás.” (p.15).

Las emociones son un elemento del que destaca el autor del componente personal del docente. Señala que éstas son parte de la naturaleza del ser humano por lo que deberían reflejarse en la relación del docente con sus alumnos. En este sentido, Imbernón (2007) plantea que la formación debe integrar en sus procesos metodológicos “una formación más actitudinal que permita mostrar las diferentes emociones con el fin de que los enseñantes puedan mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esa educación al alumnado. (p.14).

En el caso de Segovia y Fernández (1999) valoran los relatos de la propia vida profesional como un recurso útil y con un fin específico:

...desarrollar la capacidad del profesorado para descubrir su yo, sus dilemas consigo mismo o con/de la institución a la que pertenecen, así como las contradicciones ocultas en su formación y en su ejercicio profesional, al punto que le ayuda a comprender e interpretar su contexto y las circunstancias que se ponen en juego para inhibir o facilitar su maduración. (p. 14).

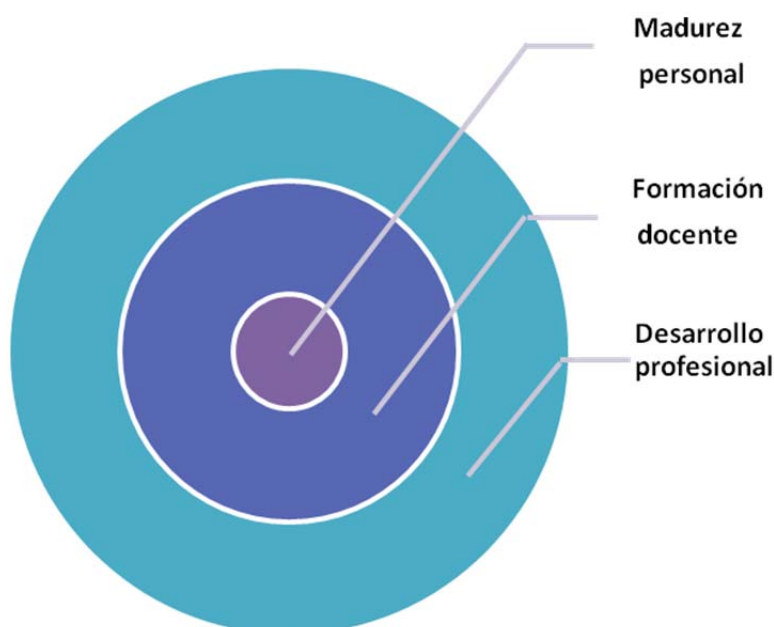
Las técnicas de “desarrollo personal y profesional” que sugieren estos autores, están basadas en el ciclo reflexivo de la práctica de Smyth, orientadas a que los profesores adquieran conocimientos y habilidades, necesarias para estudiar su ejercicio profesional y lo mejoren; además de que logren responsabilizarse de su propio desarrollo profesional. Aún cuando esta propuesta hace alusión al desarrollo personal y la madurez del docente, los autores resaltan los aspectos didácticos de la práctica como objetos de reflexión.

Cada vez resulta más evidente para diversos autores que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal y profesional. Por ejemplo Fernández (2008) coloca en el centro de todo crecimiento profesional la madurez personal y no concibe que el desarrollo profesional se pueda dar

sin el desarrollo personal. Señala que como docentes podemos poseer todos los conocimientos propios de la asignatura, dominar la planeación didáctica, conocer a la perfección diferentes técnicas didácticas participativas, pero si somos personas inmaduras, con una personalidad conflictiva, incapaz de trabajar en equipo y de comunicarnos adecuadamente con los alumnos, nuestro crecimiento profesional y personal se verá afectado.

La interrelación entre la madurez personal y el desarrollo profesional mediado por la formación, como nuestro objeto de estudio, se ve reflejado en la figura No. 1 que presentamos a continuación:

Figura No. 1: La madurez como centro del desarrollo profesional.



Fuente: Elaboración propia

El círculo de mayor magnitud lo compone el desarrollo profesional referida a todo aquello que tenga que ver con el cambio para la mejora en la vida profesional de los docentes y no solamente aprendizajes vinculados a su práctica del aula o asociados a los centros escolares. El círculo intermedio representa la formación, la cual la concebimos, como una parte del proceso del desarrollo profesional. En congruencia con nuestro planteamiento, Pérez, Barquín y Angulo (1999), afirman que:

La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional. (p.191).

En el centro de todo desarrollo profesional se encuentra la madurez personal, como se muestra en el esquema anterior. Por su parte Bernal (2003) en su enfoque por competencias también ubica la madurez personal en el centro del desarrollo profesional; señala que una competencia requiere del componente personal del docente para lograrse y potenciarse.

Por otro lado, la reflexión es un acto imprescindible para el desarrollo profesional y personal. Al hablar de la reflexión no nos referimos sólo a los aspectos técnicos y dialécticos de la enseñanza, sino también a la reflexión transpersonal, de relación con el yo interno y externo para alcanzar la madurez personal. “Ser mejores personas y mejores maestros exige un desvelamiento y reconstrucción de nuestras prácticas y de nuestras actitudes egóticas, sólo así podremos alcanzar mayor calidad educativa que incida en los aprendizajes de los alumnos.”(Fernández, 2008, p. 3).

Para que el profesor se desarrolle profesional y personalmente es necesario que analice y reflexione sobre el efecto de su enseñanza en el aprendizaje de sus alumnos. En este proceso de autorreflexión habrá muchos conflictos y retos de tipo emocional, social, cognitivo y moral que será necesario enfrentar, si quiere llegar a la meta trazada. Este camino es largo, pero se torna mucho más ligero cuando el profesor se hace acompañar de otros que, al igual que él, trabajan día a día con su interior y exterior para alcanzar las mayores virtudes que los lleven a una vida más plena y de servicio a los demás. Estar dentro de un grupo que ha emprendido el mismo camino hacia el crecimiento personal ayuda a desafiar los infortunios que puedan aparecer, a comprenderse a partir de comprender a los demás.

3. Perspectivas y modelos de formación docente

3.1 Dimensiones de la formación

Los programas de formación adquieren, de acuerdo con Yurén, Navia y Saenger (2005), formas disposicionales diferentes. Así tenemos la *episteme* cuando las disposiciones desarrollan en el sujeto capacidades para describir hechos, explicarlos, argumentar, construir conceptos con pretensiones de verdad. Por otra parte, un programa de formación adopta la forma disposicional técnica o *tekne* cuando se habilita al sujeto para utilizar los elementos del mundo objetivo de manera eficaz. También el sistema disposicional adquiere la forma de *ethos* cuando se refiere a las relaciones interpersonales que se establecen con fines de justicia y rectitud y, por último, la *epimélieia* (del griego *épiméleia*, que en latín se traduce como *cura sui*, cuidado de sí) cuando la formación se centra en el estudio del propio ser en relación con otros, en poder actuar sobre sí mismo con originalidad y autenticidad.

Una formación integral que pretende desarrollar todas las potencialidades del ser humano toma en cuenta también las dimensiones de la formación: la “epistémica, la técnica, la sociomoral y la existencial” (Yurén, Navia y Saenger, 2005, p. 24). Para la solución de los problemas de la vida cotidiana se requiere de la combinación de saberes, es lo que hace al sujeto ser competente. Sin embargo, las investigaciones educativas y la experiencia docente nos muestran que el énfasis se pone en las dimensiones epistémica y técnica, sin considerar la dimensión sociomoral, ni la existencial, aunque de manera retórica se hace referencia a ellas. Esta propuesta coincide con los planteamientos de la UNESCO cuando señala que hay que educar para saber hacer, para aprender a conocer, a convivir, a sentir y a ser (Delors, 1996).

3.2 Enfoques predominantes en la formación de docentes

En el campo de la formación permanente podemos identificar diversos enfoques relativos a la naturaleza de la enseñanza. Los enfoques se caracterizan por enfatizar determinadas habilidades y estrategias de formación,

concediendo al docente un rol determinado. Veamos algunos de ellos (Paquay y Wagner, 2005, p.224, adaptado):

1. “Maestro ilustrado” es el que domina los conocimientos y el maestro como trasmisor de conocimientos disciplinares. Ambas concepciones coinciden en que privilegian los conocimientos. Para ser maestro experto hay que dominar las bases teóricas de la didáctica, la metodología general y la psicopedagogía. Los periodos de práctica en la formación inicial se dejan hasta el final de la formación.
2. El “técnico” es el profesor que ha adquirido de manera sistemática los conocimientos y destrezas necesarios para la enseñanza.
3. “Practicante de artesano” es el profesor que ha adquirido esquemas de acción contextualizados. Este tipo de profesor es capaz de improvisar, sobresale en el arte de reunir todos los materiales disponibles, es capaz de combinar y dosificar, tomar numerosas decisiones poco reflexivas basadas en esquemas de análisis de situaciones.
4. El “profesor reflexivo” es el que construye el “saber de la experiencia”, lo sistematiza y comunica. Este saber es más o menos teorizado. Este tipo de profesor realiza actos intelectuales de manera autónoma, autorregulada y puede dirigir su propio autoaprendizaje mediante un análisis crítico de sus prácticas y de los resultados de ésta. El cuestionamiento constante de las prácticas propias es una de las prioridades para avanzar hacia la mejora.
5. El “actor social” es el profesor que está comprometido en proyectos colectivos. En el proceso actual de renovación de la escuela, se requiere la integración del docente en proyectos comunes de grupos, comunidades o del centro educativo, lo cual requiere un compromiso del actor social.
6. El profesor es una “persona” en evolución que busca “llegar a ser él mismo” en relación con los otros. El centro de la formación es la persona con sus condicionantes y posibilidades.

Actualmente el enfoque que domina el discurso teórico del campo de la formación de docentes es del maestro reflexivo. Esta perspectiva es la más valorada, pues los expertos en educación han asegurado que es la más aceptada. La identificación hacia este enfoque o hacia otros, ocasiona la dependencia y la negación de los demás (Herrán, 2003). Las tradiciones distintas de la práctica reflexiva presentan un aspecto específico del contenido del pensamiento del profesor, supone cuestiones instrumentales, políticas, morales, éticas; pero pocas consideran al ámbito de la persona del docente; tal es el caso de Wellington y Austin (cit. en Day, 2005) quienes hacen hincapié en la importancia de la reflexión transpersonal cuyos cuestionamientos cifran su atención sobre “los contenidos, significados y fines educativos en el contexto del desarrollo interno del yo.” (p.47).

Algunos autores de la reflexión también suelen ignorar o desvalorizar la importancia del desarrollo emocional del docente, y por supuesto, el ámbito de la persona pasa desapercibido. Hargreaves (cit. en Day, 2005) señala que el aspecto emocional sólo lo toman en cuenta los reformadores cuando quieren neutralizar la oposición de los docentes al cambio. Ignorar el lugar de la emoción en la reflexión, en la enseñanza “es no apreciar su potencial para influir positiva y negativamente en la calidad de la experiencia del aula” (p. 52).

El predominio teórico del enfoque reflexivo en la formación de docentes, no significa que tenga un predominio en la práctica. Desde el punto de vista epistemológico Tardif (2004), critica los modelos aplicacionistas que son los que se aprecian en muchas investigaciones. Según el autor, estos modelos están diseñados bajo una lógica disciplinaria y no bajo una lógica profesional centrada en la realidad del trabajo del profesor. Esta lógica presenta dos limitaciones para la formación de los profesores: por un lado, la fragmentación de las disciplinas (psicología, la filosofía, la didáctica...) influyen poco en los estudiantes. Por otra parte, en la lógica disciplinaria el conocer y el hacer están disociados, conocer bien es una condicionante para hacer bien las cosas. Sin embargo, en la práctica eso no funciona, “el docente sumergido en la acción no

piensa como afirma el modelo positivista del pensamiento.” (Tardif, 2004, p.201).

Cada una de las tendencias educativas tiene su propio valor, pues desarrollan una faceta diferente de la profesión de enseñar que no se contradice, sino que la complementa. Paquay y Wagner (2005) señalan que al poner de relieve las estrategias y habilidades de cada enfoque, sus complementariedades e interacciones, al neutralizarlas y valorizarlas en sus aportes importantes, estamos reconociendo que la integración es algo vivo, que podemos construirla continuamente en cada aula y en cada centro de manera creativa. Cuando se trata de formación no debemos perder la visión de conjunto, y mucho menos, la percepción evolutiva del conjunto.

También para Imbernón (2008) en la práctica no hay modelos de formación puros, pero es importante que al analizar y elegir un modelo de formación de docentes se considere la fundamentación teórica, su viabilidad en programas concretos, la evaluación de sus resultados y la organización de la gestión del proceso. La eficacia de las estrategias, señalan Paquay y Wagner, dependerá en gran medida de las aptitudes y compromisos de los formadores.

Un nuevo enfoque de formación es el denominado “Complejo-evolucionista.”, cuyo autor es Herrán (2003). Este enfoque retoma los elementos más relevantes de los modelos actuales y los integra, constituyéndose así una propuesta menos parcial que las tradicionales. En esta perspectiva teórica el eje interno-externo de la formación, entendida como autoformación, se basa en la disolución del propio ego, en el desarrollo de la conciencia, la madurez personal y social, la capacidad para comunicar esa madurez con ejemplaridad y coherencia, la autocrítica, la rectificación, el desprendimiento, la capacidad de percibirse a sí y a lo propio de una forma distanciada, la universalidad y la posibilidad de favorecer la motivación por la posible evolución del ser humano. Veamos de manera sintética algunas características de cada una de las tendencias.

Tabla No.2: Enfoques de formación

ENFOQUES	SÍNTESIS
TRADICIONAL ARTESANAL-OFICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de entrega profesional. • Educación del alumno en primer plano. • Enseñanza como un arte. • Prácticum: relación maestro-aprendiz, se aprende observando al maestro, practicando, del ensayo y del acierto.
TECNOLÓGICO, TECNICISTA O CIENTIFICISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipación de la improvisación • Búsqueda de objetividad y rigor • Atención a la eficacia • Fundamentación empírico-analítica • Formación científica básica • Prácticum: Normativa y competencias
PRÁCTICO-REFLEXIVO	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza es singular, cambiante, incierta, relativa, polisémica, heterogénea, ética • No es atrapable por la ciencia, pero ésta es necesaria (andamiaje, dato para la reflexión) • Proceso de creación artística. • Recreación de un proyecto social-cultural contextualizado. • Investigación sobre la propia acción.
SOCIOCRÍTICO-RADICAL	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza debe ser crítica y transformadora (desigualdades e injusticias) • Igualdad, emancipación, toma de conciencia (educación, sociedad, minorías) • Diálogo para la toma de conciencia y transformación. Valor de los equipos de trabajo, críticos, reflexivos. • Formar ciudadanos para una sociedad mejor, democrática y diversa.
CONSERVADOR- ACADEMICISTA	<ul style="list-style-type: none"> • La herencia cultural y científica, base de la educación • Valoración de los contenidos (disciplinas) • Transmisión del acervo cultural (occidental) • Objetivo educativo: razonamiento • Disciplina y esfuerzo docente y discente
PROGRESISTA, PROGRESIVO O ALTERNATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Centración en el aprendizaje (interés) • Partir de la experiencia • Se aprende lo que se hace • Prioridad: Funcionalidad, concreción • Acceso desde la participación y conocimiento del alumno • Objetivo educativo: aprender autónomo
PERSONALISTA- HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Unicidad del sujeto • Seguridad emocional, autoestima y motivación como claves • Sí mismo del educador como instrumento • Relevancia de lo personal en lo profesional • Formación como descubrimiento de sí y de los modos de enseñar.
COMPLEJO- EVOLUCIONISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo formativo: Madurez personal-profesional. • Requisitos: Deseo de interiorización y mejora personal. • Formación como incremento de conciencia y reducción del egocentrismo personal y colectivo, individual y social (<i>ismos</i>). • Acceso a la formación desde "Didácticas negativas" (centradas en la pérdida de lo no deseable), la práctica de meditación o de vías de conciencia, la ejemplaridad del profesor y el tratamiento de temas perennes o radicales (espirales de transversales) relevantes para la formación aunque generalmente no demandados.

Fuente: Herrán, 2003, adaptado.

De los enfoques teóricos expuestos se toma el enfoque complejo evolucionista como marco de referencia para el diseño, aplicación y análisis de la propuesta de formación que se trabajó en la segunda etapa de esta investigación. La principal razón de la elección de este enfoque es porque se adecua más a nuestro tema de estudio que es la madurez personal del docente. Por otro lado, observamos que mejora y complementa el enfoque del programa de maestría en educación primaria pues se orienta en una triple dirección: una formación técnico reflexiva, una formación para el *desempeoramientoegótico-técnico* y una formación para el autoconocimiento y la mejora profunda.

3.3 El modelo por competencias en la formación de profesores

En todos los órdenes de la educación, desde el nivel de preescolar hasta educación superior, el enfoque por competencias se impone a nivel internacional. Así lo expresan diversos organismos internacionales relacionados con la educación:

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) en la sede de la UNESCO se planteó la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas a fin de contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. La UNESCO recomienda agrupar las competencias con base en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, de la siguiente forma:

- *Competencias Técnicas:* Aprender a hacer. Qué saberes prácticos y teóricos son necesarios que el egresado domine.
- *Competencias Cognitivas:* Aprender a conocer. Habilidades conocimientos y valores científicos que deberá adquirir el egresado para aprender a comprender.
- *Competencias Formativas:* Aprender a ser y convivir. Valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas que deben tener los egresados.

De los cuatro pilares básicos propuestos por la UNESCO para la educación (ser, convivir, conocer y hacer) es necesario prestar atención en primer lugar al ser. Si en la formación del profesor se logra que el docente mejore como ser humano, podrá mejorar también la convivencia con sus semejantes.

En congruencia con este planteamiento encontramos la propuesta de Echeverría(cit. en Hué, 2008, p. 62) pero más centrada en la labor docente:

- *Competencias técnicas.* Relacionadas con los conocimientos especializados.
- *Competencias metodológicas.* Relacionadas con la aplicación de los conocimientos.
- *Competencias participativas.* Integradas por tendencias interpersonales para la comunicación, cooperación y participación conjunta.
- *Competencias personales.* Referidas con valores y actitudes relacionadas con la identidad personal.

La OCDE (2005) señala que las competencias no se adquieren de una vez y para siempre, sino que evolucionan a lo largo de la vida, pero también pueden enriquecerse o perderse; o volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos contextos y situaciones. Las competencias se han convertido en elementos rectores de las políticas educativas de los distintos países del mundo, entre ellos México.

Hué (2008) hace referencia a otro tipo de competencias profesionales: las especializadas y las genéricas. Las primeras se refieren al ámbito específico de cada profesión. En caso del maestro, se refieren al aspecto científico y didáctico y se alcanzan a través de la práctica profesional y la formación continua. Las genéricas son comunes a todas las profesiones, éstas se alcanzan mediante la educación personal, la reflexión de la práctica y la formación continua. Desafortunadamente éstas no son objeto de estudio en los programas formativos porque se considera que se aprenden en la vida cotidiana o en la familia. Sin embargo, podemos afirmar que las competencias genéricas complementan el perfil profesional de los docentes.

La noción misma de competencia en el ámbito educativo ha generado grandes debates centrados en la interpretación conceptual, más que en la misma acepción. Según Bernal (2003) en estos debates se pueden identificar dos posiciones: una que proviene de la cultura de desempeño y otra de la cultura-cognitiva. La primera enfatiza lo operacional, caracterizado por su cariz pragmático y de resultados. La segunda versión, resalta la comprensión teórica de ideas, evidencias, conceptos, no es sólo ejecución sino dominio de conocimientos y comprensión de situaciones y escenarios problemáticos en los que el sujeto interactúa.

La constancia de la competencia la tenemos a nivel inferencial, y no a través de las operaciones externas. La competencia puede manifestarse por el dominio de tareas concretas, sin embargo éstas integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos por el sujeto. Esto hace que la forma de realizar la tarea sea diferente. La vinculación de la competencia a la personalidad del sujeto, “puesta de relieve en la perspectiva cognitiva actual, apunta la posibilidad de concebir la personalidad madura en términos de competencia.” (Bernal, 2003, p. 246).

Para Contreras (1997) la competencia profesional trasciende la dimensión puramente técnica del recurso didáctico porque en ella se combinan “habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas.” (p.57). Aunque este autor no alude a la madurez personal y profesional como competencia, sí hace referencia a la competencia compleja, la cual define como el capital de conocimientos y recursos intelectuales que posee un profesional con el objeto de hacer posible la ampliación de esos conocimientos, flexibilizarlos y adaptarlos a las circunstancias en las que son requeridos. El autor incluye dentro de la competencia compleja el compromiso del profesor con la comunidad y su obligación moral que son características de una persona madura.

Desarrollar competencias profesionales es uno de los propósitos básicos de la formación de docentes. De acuerdo con Perrenoud (2000) este tipo de

formación contribuye a: incrementar el sentido del trabajo escolar, apoyar a los niños con dificultad, favorecer los enfoques constructivistas, motivar a los profesores a hablar de pedagogía y cooperar en el marco de equipos o proyectos institucionales. Por otro lado, este autor señala que los profesores sólo desarrollarán competencias con la condición de que se perciban como organizadores de situaciones didácticas y actividades que tengan sentido para los alumnos, y que los involucre, generando al mismo tiempo aprendizajes fundamentales.

3.3.1 La madurez personal como competencia

En el enfoque actual por competencias interesa más que el sujeto actúe sobre el mundo objetual y objetivo interactuando con otros que sobre el interior y subjetivo. Sin embargo, si bien la objetividad depende de la subjetividad, como dijo Buda y reafirma la Mecánica Cuántica, ¿qué pasa con las competencias para actuar sobre sí mismo? ¿acaso no se necesita ser competente como persona para ser mejor educador?

La categoría general del desarrollo humano, de acuerdo con Tobón (2008), se ubica en las categorías desde una perspectiva compleja. Esto lo podemos entender porque el ser humano es un ente complejo y para comprenderlo se requiere tomar en cuenta el tejido de dimensiones diversas que lo conforman y posibilitan su esencia. Toda persona tiene potencialidades que puede desarrollar, es capaz de responsabilizarse de sus sentimientos, pensamientos, acciones y decisiones, lo cual implica asumir las consecuencias de sus actos, responder por ellos, “repara los posibles daños ocasionados y tomar conciencia hasta donde pueden llegar las actuaciones personales sin transgredir los derechos de los demás” (Tobón, 2008, p.52)

Cuando no se retoma la dimensión interior y el trabajo personal, la formación basada en competencias es una contradicción pedagógica (Herrán, 2010). El desarrollo profesional de los docentes es uno de los ámbitos competenciales más necesarios para la profesión. No obstante, sin desarrollo personal no se da desarrollo profesional en la docencia. La importancia de esta evidencia es

extrema, porque cada profesor tiene en sus manos la educación de seres humanos y:

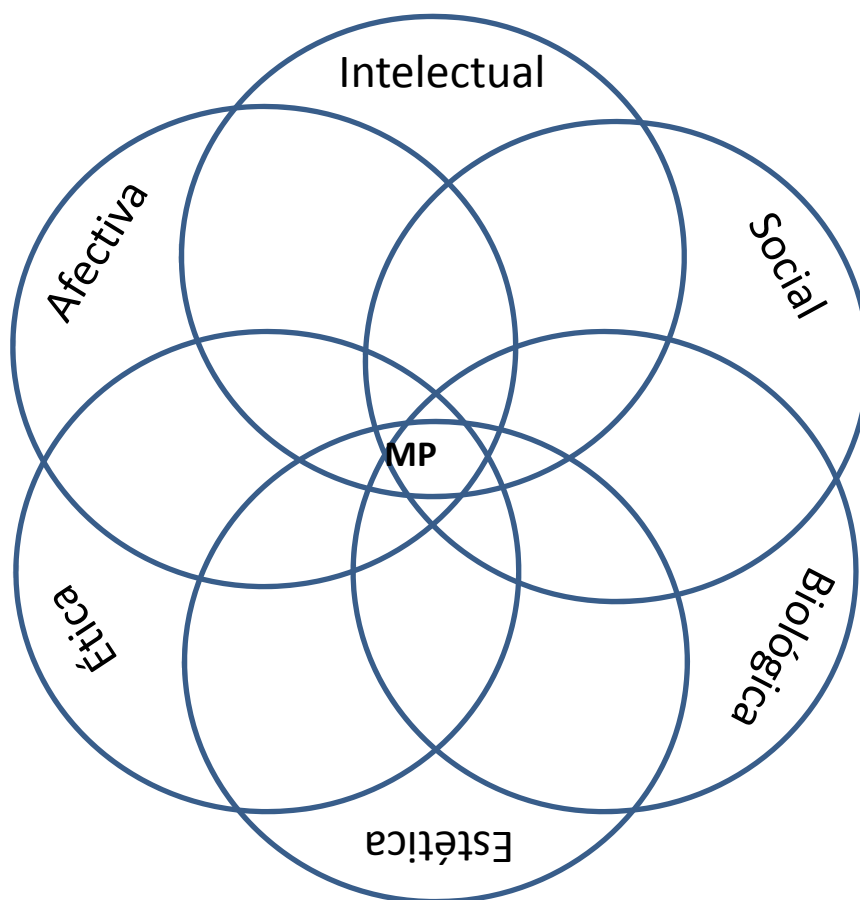
porque éste trata y convive directamente con estudiantes para los que constituye un modelo a seguir. Dependiendo de la forma en que el docente se presente ante ellos en el aula se convertirá en un ejemplo bueno o malo de acuerdo a su proceder, a su capacidad para explicar los temas relacionados con cada una de las materias de interés, a su preparación, a su actualización en la cátedra y a sus valores manifiestos. (Aldape, 2008, p. 38).

La madurez personal como competencia es una idea que empieza a asomarse en las aportaciones actuales de la investigación sobre la persona, desde una perspectiva cognitiva. Uno de los trabajos que encontramos es el de Bernal (2003), el cual presenta un análisis de la factibilidad para considerar a la madurez como competencia y su posibilidad pedagógica. Al introducir el término de madurez a la educación planteándola como una competencia, ajusta esta nueva idea a las tendencias actuales, y ayuda a complementar y enriquecer, con un rostro más humano, ese conjunto de competencias, a fin de ofrecer una mejor educación a los profesores y éstos a su vez a los niños y jóvenes.

En el caso de la profesión docente, la madurez personal debía constituir a su vez una competencia, porque el ser humano en general y los estudiantes en particular, toman muy en cuenta la actuación del docente y ésta generalmente está más dimensionada por su desarrollo personal que por el profesional. Además porque el docente no sólo instruye, sino educa, lo que puede ser logrado desde una posición madura y coherente.

Desde el punto de vista pedagógico la madurez personal (MP) se considera como la formación integral del ser humano que abarca el desarrollo de todas sus dimensiones (social, estética, intelectual, emocional, biológica, ética...). El entretrejo y desarrollo de todas estas dimensiones consolidan la personalidad madura. Es así como el sujeto se configura a partir de su origen, de su núcleo dinámico, en la interacción continua con el mundo que lo rodea.

Figura No. 2: Dimensiones de la personalidad madura



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo humano consiste justamente en esta conjunción de características propias de toda persona que se ponen en juego a fin de alcanzar el pleno bienestar y la autorrealización. Tobón (2008) señala que el ser humano es complejo e indivisible y para una mejor comprensión se requiere tomar en cuenta sus diversas dimensiones y definir estrategias para potenciarlas. En este sentido, la educación tiene un papel fundamental para dar una respuesta comprometida, clara, coordinada y planeada.

La madurez personal se refleja en el equilibrio de todas estas dimensiones. Como señalábamos anteriormente, si la formación docente potencia estas esferas del ser humano como objetivo principal y central, se logrará el desarrollo profesional de los docentes. El entrelazado de las dimensiones del

esquema anterior muestra la vinculación y mutua influencia entre ellas. La personalidad cambia y evoluciona hacia la madurez personal cuando se logran sincronizar las diferentes dimensiones a través de una formación continua e intencionada.

En el esquema de perfil profesional que sugiere Zabalza (2003) comprende tres componentes básicos, y uno de ellos es el de la *formación personal y sociocultural básica*. Este autor expresa su interés por que la formación de los docentes no se quede en meros contenidos técnicos, sino que los trascienda. Sin embargo, el autor afirma que no es fácil tratar este tema en la Universidad, sobre todo porque no es un aspecto que interese a la tradición curricular. La parte formativa queda expresada muchas veces en el discurso, pero no se concreta en los proyectos, mucho menos en la práctica, como señala este autor:

Las propuestas formativas, suelen quedarse en meras declaraciones retóricas de valores o virtualidades personales (formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, creatividad, capacidad de liderazgo, espíritu emprendedor, etc.) que después carecen de repercusión concreta en el proyecto formativo que se oferta. (Zabalza, 2003, p. 38).

Estas virtualidades personales de las que habla Zabalza forman parte de las capacidades cognitivas que corresponden principalmente al hemisferio derecho del cerebro, aunque impliquen a todo el cerebro. En todos los niveles educativos el modelo científico continúa teniendo predominancia, se sigue privilegiando la lógica y la exactitud empírica. Antoria, Gómez y de Luque (2002) afirman que no sólo en el sistema educativo sino también en la sociedad moderna en general, desvalorizan una mitad del cerebro, el hemisferio derecho. Esta parte del cerebro, recibe una mínima atención por considerarse de menor importancia, por ser no verbal y no matemático. Actualmente empieza a plantearse la integración de los dos hemisferios más que su diferenciación. Por eso se habla ya del cerebro global, admitiendo su elasticidad en el sentido de que cuanto más aprendamos, mayor es la capacidad para aprender.

Dentro del enfoque de competencias la función cerebral es un elemento básico, pues es la instancia que permite a la persona gestionar su vida. Fernández (2005) explica que en el “yo cerebral” están ubicadas la inteligencia, la libertad y la voluntad, que permiten al sujeto realizar una serie de acciones cognitivas como: analizar, comprender, relacionar, reflexionar, razonar, imaginar, ser conscientes de sí mismo, tomar decisiones, discernir, elegir y movilizar sus energías como persona. En el yo cerebral también existe un inconsciente y ahí encontramos aspectos como: los principios, las creencias, las reglas, las ideas y las expectativas.

En el “yo cerebral” también se ubica la memoria, en ella se almacenan las experiencias que el sujeto vive, algunas impresiones, costumbres, expectativas, ideas, creencias en torno a él, a otros y a su propia vida. La memoria personal es el lente con el cual interpreta y da sentido a la realidad, y a la vez interviene en lo que la persona siente y la forma como actúa. También se encuentra en el cerebro una zona de la intención, de la reflexión, de la planificación, de la empatía, donde se toman en cuenta las diferencias y surge el deseo de ayudar a los demás y compartir con ellos.

Formar al profesor para que crezca como persona implica ayudarlo a que aprenda a tomar decisiones, sea consciente de sí mismo, movilice sus energías, reconozca sus principios, sus creencias y trabaje en ellas, sea libre y domine su voluntad. Más allá de los riesgos que pudiera tener el enfoque por competencias debido a la interpretación operativa del mismo y la naturaleza compleja de la madurez personal, hay mayores posibilidades sólidas desde la perspectiva pedagógica, que vale la pena tomar en cuenta. Este enfoque alcanza su mayor plenitud cuando logra que la persona viva en un continuo crecimiento. Las posibilidades que señala Bernal (2003) para trabajar la madurez como competencia son las siguientes:

1. La madurez personal puede ser un fértil constructo de referencia en la teoría de la educación. Las competencias tienen mayor posibilidad de desarrollo dentro de una perspectiva socioconstructivista, pues pretende que el sujeto se construya en la interacción con los otros y con el ambiente en el que se

desenvuelve, al mismo tiempo que vaya construyendo el conocimiento en contextos específicos.

2. La madurez personal se concibe como una competencia de segundo orden por ser de una perspectiva compleja que se encuentra incrustada en la personalidad del sujeto. Esta afirmación lleva a la siguiente deducción: si las competencias tienen su raíz en el sujeto, entonces la madurez personal como competencia no está separada del conjunto de las competencias específicas, sino que conforman parte de esa estructura imbricada en la persona (p. 249). La competencia humana tiene un carácter integrador de las acciones con márgenes razonables de incertidumbre.
3. La madurez personal (yo competente) como competencia de orden superior abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de competencias básicas en la educación hacia el ámbito de los valores y no solamente en las disciplinas del currículum. La estructura denominada “yo competente” sugiere competencias vinculadas a la relación con uno mismo, tales como: autoestima, autoconciencia, autoconocimiento, autorregulación, etcétera, (competencia personal) pero también a competencias en relación con los demás y con el entorno (competencia social). La madurez personal como competencia, también se vincula con el dominio de la afectividad y la educación moral, sin dejar de lado las implicaciones teóricas y metacognitivas.
4. En el plano curricular, la madurez como competencia tiene implicaciones importantes en la creación e implementación de modelos educativos de estructura integrada de las competencias desde planteamientos innovadores interdisciplinarios o transdisciplinarios, haciendo uso de la estructura de la personalidad.
5. La evaluación de las competencias es un interés de la teoría y práctica de la educación. En este sentido, el enfoque de la madurez personal como competencia puede propiciar una aproximación al sentido personal del proceso evaluativo, sin dejar su carácter dinámico y comprensivo. Si la

educación es un valioso medio para promover la realización personal, tomar en cuenta los intereses y necesidades profundamente personales es un reto para el desarrollo de la competencia de la madurez personal.

6. La consideración actual de la escuela como una comunidad de aprendizaje permite que el sujeto se reconozca a sí mismo y a la vez provocar cambios en la cultura profesional. La configuración de la madurez personal puede predisponer al sujeto favorablemente a construir una cultura de colaboración, de cooperación, en la que su identidad personal se vea fortalecida.
7. El ser se construye en relación con el otro, en una interacción entre la singularidad y las presiones recibidas del entorno. El desarrollo de la identidad personal presenta un notorio interés en los procesos de segunda socialización más relacionados propiamente con la madurez, realizados a través de instituciones políticas, religiosas, laborales, etcétera, donde la persona puede elegir patrones socializadores no impuestos. La capacidad de autocrítica es una característica de la persona madura; tal capacidad permite someter a un continuo examen las ideas, las afirmaciones, los símbolos, las posiciones éticas, las instituciones y las ideologías.
8. En diferentes contextos, la competencia de la madurez resulta de la combinación de dos o más competencias específicas. De hecho, cualquier situación dada o meta planteada, podría requerir de la combinación de varias competencias configuradas de manera diferente para cada caso en particular.

Por lo anterior podemos concluir que toda propuesta formativa debe tratar a cada persona como un ser único, con diversas capacidades que hay que potenciar, en camino de autorrealización, con apertura a la experiencia, al cambio y al aprendizaje permanente. “Aquí es donde la educación media, facilita, brinda las oportunidades para orientar y canalizar dicho desarrollo, ayudando a superar los diferentes bloqueos y posibilitando que cada persona sea lo que ella misma ha construido como perspectiva y horizonte.” (Tobón, 2008; p. 52).

4. La madurez personal del docente

4.1 Enfoques y concepciones de la madurez personal

Al hablar de madurez personal del profesor y tomando en cuenta que existen diversas concepciones, vemos necesario precisar a cuál nos vamos a referir en este trabajo.

Dado que el concepto proviene del campo de la psicología, consideramos pertinente partir de tres posturas teóricas que abordan Zacarés y Serra (1998): la *Teoría evolutiva normativa*, la *Teoría humanista constructivista* y la *Teoría de la resistencia* (ver tabla). En cada una de ellas existe una concepción del sujeto y del papel que juega en el desarrollo de su madurez, así como los criterios para definir la madurez de la persona, los factores de desarrollo, los correlatos externos, entre otros.

Tabla No. 3. Teorías de la madurez

DOMINIOS	Teoría evolutiva normativa “Ser adulto es ser maduro”	Teoría humanista constructivista. “Existir es cambiar, cambiar es madurar; madurar es crearse a uno mismo indefinidamente”	Teoría de la resistencia. “Madurar es aprender a sufrir y a aceptar el sufrimiento”
Antecedentes históricos culturales	-Concepción de culturas tradicionales -Teorías sociológicas. -Modelos racionalistas de productividad y rendimiento.	-Modelos organicistas de explicación del desarrollo. -Psicología constructivista- Psicología humanista -Filosofía optimista sobre la naturaleza humana.	-Mística deformada de la cruz, presente en la tradición religiosa cristiana. -Investigación sobre personalidades resistentes en situaciones de límite.
Relación con la edad cronológica	-Fuerte correlación.	-Baja correlación	-Baja correlación; se sufre ya desde la infancia.
Factores de desarrollo/productores de madurez.	-El paso del tiempo como elemento que identifica la acumulación de experiencia. -Vivencia de sucesos fuertemente normativizados y en el momento adecuado (por ejemplo, paternidad).	-Nivel de desarrollo cognitivo del sujeto estructuras internas con la que afronta las experiencias, especialmente las personales.	-Experiencias de sufrimiento vividas desde el nacimiento, especialmente pérdidas, separaciones dolorosas y fallecimiento

Correlatos externos	-Indicadores de éxito social (ingresos económicos, reconocimiento de otros). -Éxito conformista.	-Independencia de correlación de éxito social.	-Ser mujer
Grado de relativismo y unidad del constructo.	-Visión unitaria, unida - fuertemente al desempeño de un rol. -Puede medirse por criterios objetivos.	-Visión unitaria, holística consistente transituacionalmente. -La madurez puede evaluarse. -Noción culturalmente compartida en su núcleo.	-Visión unitaria. -Núcleo común en todas las culturas, donde el sufrimiento es universal.
Papel del sujeto	-Pasivo de ajuste y acomodación a roles y expectativas	-Activo, propositivo, constructivo.	-Pasivo -Importancia de las creencias como recurso del sujeto, sobre todo las de tipo trascendente o religioso.
Criterios sociales de definición: ¿En qué se nota que una persona es más madura?	-Criterios visibles (tiene una casa, un trabajo...) -Deberes y responsabilidades -Serenidad, sentido común en las tareas acometidas. -Autocontrol, moderación. -Modelo laboral de ejecución.	-Criterios no visibles a simple vista. -Modo de asumir los acontecimientos -Apertura a la experiencia. -Amplios intereses y preocupaciones. -Sentido de crecimiento personal continuo. Metas, propósito, proyecto. Interdependencia.	-Aceptación y serenidad ante lo vivido. -Resignación. -Generatividad preocupación y responsabilidad hacia otros, capacidad de sacrificio. -Sensibilidad ante el sufrimiento ajeno. -Fuertes creencias y coherencia.
Estatus explicativo del componente humano	-Medio	-Alto	Alto
Relación con otros constructos.	-Ausencia de trastorno mental. "la madurez es el estado normal de desarrollo para un adulto en nuestra sociedad".	Autorrealización	Sacrificio, resignación cristiana

Fuente: Zacarés y Serra (1998), adaptado.

De las tres tendencias, la *teoría humanista constructivista* es la que más se vincula con nuestro trabajo de investigación porque consideramos que la madurez personal depende de los procesos internos y constructivos de la persona que le permiten afrontar situaciones diversas, especialmente las transpersonales. El desarrollo de la madurez se concibe como un proceso que dura toda la vida en donde el sujeto tiene un papel activo para llegar a esa

meta. La maduración no se da por el número de vivencias que tenga la persona sino del significado que ésta le da a los acontecimientos que vive.

Aunque el tema de la madurez se encuentra a lo largo de este proyecto, quisimos destinarle un espacio propio, con el propósito de analizar diferentes perspectivas que contribuyan a enriquecer nuestro trabajo de investigación y clarificar este término.

Madurez es un concepto que tiene varios significados y por ello lo utilizamos para referirnos a situaciones muy diferentes. Por ejemplo, el término se atribuye a una forma de acercarse a la vida y vivir en consecuencia. También se aplica a alguien que actúa de manera serena ante circunstancias adversas, “para indicar una etapa de la vida: la vida adulta intermedia.” (Quintanilla, 2003, p.99). Generalmente cuando se habla de una persona madura “se hace referencia a ella como plena, equilibrada.” (Ruiz, 1995, p. 497).

Para Weber (cit. en Ruiz, 1995) la madurez es “la capacidad y disposición del hombre para guiar su vida a través de su propia razón apoyado en la inteligencia y el juicio crítico, a través de responsables y propias decisiones”. (p. 245). El autor continúa diciendo que la plenitud individual o madurez contribuirá a la construcción de una sociedad más humana, por lo que este concepto también implica esfuerzo arduo por mejorar las condiciones de vida social.

Ruiz (1995) define la madurez como la “capacidad del individuo para autodeterminarse reconociendo normas morales y sociales con su consiguiente actuar responsable” (p. 496). La conceptúa también como un proceso dinámico que inicia en el nacimiento del individuo y nunca termina. En él intervienen factores biológicos, educativos, psicológicos, jurídicos, que están estrechamente unidos. “El hombre maduro es el que conoce su situación y estado personal, lo que puede o lo que no, sus fortalezas y su debilidades, el que tiene una auténtica y real conciencia de sí mismo, y conlleva a la vez una madurez intelectual y moral.” (Ruiz, 1995, p. 509).

Según el concepto del diccionario de la Real Academia de la Lengua la madurez es “el buen juicio con que el hombre se gobierna.” (Ruiz, 1995, p. 509), pero no únicamente en parámetros evolutivos sino también en la inteligencia y voluntad del hombre. Aquí se hace referencia a dos tipos de gobierno o dominio del ser humano: una son sus pasiones y otra el bien común que es también una forma de poseerse a sí mismo. Es una manera de desprenderse de su egoísmo que le impide su facultad y actuación de querer.

El proceso de maduración planteado por cada cultura se concibe como una teorización de la evolución del individuo. En la actualidad es un auténtico reto la educación para la madurez y Ruiz (1995) se atreve a afirmar “que es la única salida de la crisis del hombre en la que estamos sumidos, pues es el medio seguro que dirigirá de nuevo al ser humano a encontrarse consigo mismo y a saber comprometerse con la realidad en la que se encuentra inmerso.” (p. 510).

La madurez como señala Rojas (1990) es un estado relativo, pero no absoluto, porque puede suceder que un individuo que ha llegado a un alto nivel de madurez, por diversas circunstancias adversas, ese nivel descienda hasta llegar a cambiar. La madurez, como ya se dijo, se va construyendo, se va conquistando, por eso el autor habla de niveles de maduración en la personalidad.

4.2 Tipos de madurez

Algunos autores también describen diferentes tipos de madurez: emocional, volitiva, intelectual, social, personal. En este apartado sólo definiremos tres de ellas:

a) Madurez social

Para Zacarés y Serra (1998) la madurez social enuncia “el nivel más alto del proceso de desarrollo social en el que el individuo se mueve desde una situación egocéntrica y sin conciencia moral, a otra caracterizada por la afiliación personal y el ajuste a las reglas y normas sociales” (p.144). La

madurez social se manifiesta a través de la capacidad para establecer relaciones con otras personas. Se puede alcanzar una madurez social tal que la persona puede mantener distancia de las presiones sociales, imaginar diferentes perspectivas, realizar juicios de manera autónoma y asumir la responsabilidad de sus acciones.

Según Sansvisens (citado por Pérez Serrano, 2003) los signos de la madurez social son los siguientes:

- *Conciencia de los fines: propio y común, priorizando el segundo por encima del primero.*
- *Armonización de tendencias individuales y sociales que conducen a un espíritu de sacrificio, de solidaridad con los demás, de cooperación y esfuerzo común.*
- *Dominio propio*
- *Adaptación equilibrada y crítica en la sociedad, ubicándose, por un lado, entre todas las fuerzas positivas y negativas que la componen, y por el otro la oposición sistemática a ellas.*
- *Mejoramiento constante para un mejor servicio.*
- *Valoración de las situaciones sociales con un espíritu crítico.*
- *Espíritu de comprensión hacia los demás.*
- *Deseo de superación y la búsqueda constante de evolución.*
- *Espíritu de colaboración.*
- *Espíritu de armonía que implica “alegría, optimismo, confianza, simpatía y amor.”*
(p. 126).

Estas características de la madurez social se ponen de manifiesto en un comportamiento positivo de las personas, que comprende las relaciones interpersonales del sujeto en cada uno de los grupos a los que pertenece, desde los primarios (familia) y secundarios (escuela, clubs, asociaciones, etcétera) hasta aquellos más difusos (región, nación, comunidad internacional). La madurez social, como la madurez en general, supone una determinada personalidad. Una vida social lograda empieza por la exigencia de unas relaciones humanas satisfactorias, informadas por un espíritu de convivencia (Bernal, 1996). No puede haber madurez social sin un desarrollo pleno de la personalidad.

Cualquier tarea realizada con otro ser humano nos mostrará qué aspectos de nuestra persona tendremos que limar. El otro es como un espejo que refleja lo que cada uno es, lo peor o lo mejor. Como seres humanos somos perfectibles, por lo tanto, debemos partir de que podemos mejorar nuestras actitudes, nuestro carácter. La autoobservación atenta y sincera, nos ayudará a descubrir cuáles facetas podemos enriquecer para evolucionar como personas.

En todo contexto de relación con el otro es fundamental practicar ciertas reglas de comunicación, como: valorar las cosas que dice el otro sin desapreciarlo; estar atento a lo que dice, integrarlo y devolver la respuesta o aporte responsable; evitar emitir juicios descalificadores para que cada uno pueda externar su parecer con libertad y respeto; ser conciso en la intervención; ser paciente y tolerante para llegar a una posición conciliadora, sin imponer nuestras ideas; expresarnos con rectitud y justicia y de manera transparente; mostrarnos interesados con los colegas que están pasando por un mal momento, etcétera.

El equipo docente es un ejemplo para los alumnos. Si los maestros realizan su tarea cooperativamente, los alumnos podrán tener un referente de cómo actuar con los demás y desarrollarán habilidades de asociación. En cambio, cuando ven actitudes egoístas en los docentes es muy fácil que el niño haga lo mismo y será muy difícil de corregir. Para enseñar a los niños que sean solidarios, el maestro tiene que ser ejemplo de unidad. Los complejos problemas que tiene ahora la escuela se pueden enfrentar a través de un equipo maduro, bien compenetrado en la visión y la tarea. La unidad del equipo escolar contribuirá no sólo a un buen ambiente laboral, sino al aprendizaje y carácter de los alumnos y a la vez de sus familias.

b) Madurez intelectual

Este tipo de madurez hace referencia a las personas que equilibran sus conocimientos y sus actos. El ser humano se caracteriza por su inteligencia, por su voluntad y su libertad. Hay que desarrollar estos tres aspectos, pero sobre todo, la madurez intelectual para llegar a ser un verdadero ser humano. La inteligencia madura hace que una persona sea congruente y responsable

consigo misma y con el mundo del que forma parte. La importancia de la madurez de la inteligencia tiene que ver con su naturaleza. El hombre nace con una competición evolutiva de su inteligencia, con una gran capacidad y un gran potencial para hacer de su inteligencia lo más compleja, abierta y adaptable posible.

El proceso de madurez intelectual, de acuerdo con Monroy (2005) abarca tres aspectos fundamentales: “la percepción no deformada de la realidad” que tiene que ver con el realismo en el conocimiento; la capacidad de valorar las cosas de manera equilibrada y críticamente, y el “espíritu creativo” de iniciativa y reflexión evaluadora que la lleva a un progreso continuo (p.16). Alcanzar la plenitud intelectual requiere de una práctica de autoconstrucción, de desarrollo de todas las potencialidades de la personal.

La inteligencia supone capacidad de comprenderse, de comprender a los demás y comprender al mundo, para así poder comprometerse en la propia realización y en la reacción permanente de la realidad y de ayuda para hacerlas más humanas. Es en consecuencia capacidad crítica, analítica, productiva, creativa, de resolución de problemas y propósitos d nuevas ideas y propuestas. Ser inteligente, creativamente inteligente, implica capacidad de aprender y desaprender, aprender a aprender, aprender a comprender, es decir, producir y crear. (Pérez, 2004, p. 65).

El docente actúa con madurez intelectual cuando deja la cultura del rumor, de la crítica malsana, del conocimiento fragmentado, y tiene una visión del mundo de manera integral, lo que le permite hacer una crítica fundamentada de los hechos, a partir de considerar diversas aristas de la realidad. La maduración de la inteligencia hará del profesor una persona más generosa y de servicio, capaz de crecer con los demás y de adaptarse a la vorágine del mundo cambiante, adoptando su función de agente de cambio.

c) Madurez personal

La Madurez personal es el desarrollo pleno y armónico de todas las capacidades del ser humano. Comúnmente se ha considerado como un

proceso integral (volitivo, afectivo, social, intelectual, ético) que se propone el propio hombre como meta. El objetivo del desarrollo psicológico, afirma Quintanilla (2008), es precisamente la madurez personal, la cual no es interdependiente del desarrollo biológico evolutivo, puesto que se apoya en él y “no puede dejar de tomar en cuenta las exigencias socioculturales y jurídicas de la comunidad en que está inmerso el individuo, ya que el hombre sólo se entiende a sí mismo en relación con los otros.” (p. 110).

El concepto de madurez posee un significado dinámico. Es un proceso en el que intervienen factores educativos, psicológicos, biológico y éticos que se interrelacionan entre sí. Este proceso es continuo y le toca a cada individuo velar por él, de tal manera que llegue a ser una persona plena y equilibrada. No todos los individuos alcanzan la madurez en la medida en que no todos los individuos consiguen poner en movimiento su propio proceso de maduración. El hombre maduro es capaz de sentir, de conocer qué siente, y tomar postura frente al sentimiento; es capaz de conocerse a sí mismo y poner en juego ese conocimiento actuando libremente en la realidad que lo rodea.

4.3 Rasgos vinculados a la madurez personal

Al revisar algunos autores como Rojas (1990) y otros, identificamos que coinciden en varios rasgos, o referencias de una personalidad con un nivel alto de madurez. Esto nos permitió concentrar las propuestas en una sola, considerando también los indicadores que no son coincidentes, con el propósito de presentar una propuesta más completa e integral. Veamos cuáles son esas pautas o indicadores:

Identidad. El ser humano actúa de acuerdo a un modelo de identidad, es decir, hay un modelo ideal que guía hacia una dirección y empuja a imitarlo.

La extensión de sí mismo: Una persona madura es capaz de ver más allá de los propios intereses, de superar la tendencia egoísta, es capaz de sacrificarse a sí mismo por el bien de los demás. El amor a sí misma es ganado a través del amor que se da a los demás. De esta manera se logra la extensión del sí

mismo. La madurez se refleja también en su capacidad de adaptarse, colaborar y trabajar en equipo. Está dispuesta a ayudar a los demás, incluso antes de que requieran de su ayuda.

La seguridad afectiva y la aceptación de sí mismo: La madurez se aprecia cuando la persona ha logrado eliminar de su conducta los arrebatos de ira, de apasionamiento, en la medida que sabe tolerar las frustraciones.

La percepción realística del mundo: La persona madura es capaz de no tergiversar la realidad, por lo tanto tiene una buena capacidad de juicio que le permite comprender las relaciones existentes entre los diversos acontecimientos de su vida. Posee autonomía de pensamiento por lo que mantiene una sana actitud crítica frente a los juicios, opiniones y actitudes de los demás.

El conocimiento de sí mismo: La persona madura se caracteriza por el conocimiento que ha logrado de sí mismo a través de un proceso de autoobservación, lo cual le permite evitar las tensiones entre la idea que tiene de sí mismo y la idea que los demás tienen de ella. El propio valor no debe corresponder a una imagen narcisista de sí mismo, sino de lo que es capaz de realizar en su profesión y en la relación con los demás. Tener un buen conocimiento de sí mismo lo hace poco propenso a juzgar a los demás, sus actos y sus conductas.

La responsabilidad. Ésta va unida a la libertad, por tanto, la responsabilidad y la libertad forman un binomio inseparable. La responsabilidad puede traducirse en tres aspectos diferentes. En primer lugar existen grados de responsabilidad que se van haciendo en el desarrollo armónico de uno mismo. En segundo lugar, la responsabilidad significa tener unos criterios firmes de actuación con ideas claras. En tercer lugar, la responsabilidad es la fidelidad a los compromisos contraídos.

La posesión de una filosofía unificadora de la conducta: Son cuatro los aspectos que se incluyen en este criterio: La dirección de la conducta, que se

refiere a poseer un objetivo en la vida; la orientación de los valores; el sentimiento religioso que lo llevan a tener una actitud de confianza en el sentido del mundo y del destino; y la conciencia que se convierte en un principio ético y normativo de su conducta.

Forjar el carácter. La paciencia es una forma de forjar el carácter, conservar la calma ante la contrariedad. La persona que ha educado su carácter, tiene “poso interior”, se conoce a sí misma.

Mantener la palabra dada. Es otro de los síntomas de madurez de carácter, del afianzamiento de la propia personalidad. Se gana así en confianza con uno mismo y con los demás.

Capacidad para convivir y relacionarnos con los demás. Tiene que ver con la capacidad de aceptar al otro, de restarle importancia a los problemas, de saber ceder y otras cosas esenciales. Exige una disposición permanente de superación, sobre todo si se convive con personas de distintos temperamentos, preparación cultural o inquietud social.

Tener un proyecto personal. Tener metas en la vida nos permite no improvisar nuestra vida, sino programarla. Tener un proyecto personal significa dirigir la vida, encauzarla, canalizarla hacia una dirección concreta. Mientras más exigente y realista sea mi proyecto de vida y más empuje y fuerza ponga en él, más fácilmente irá saliendo adelante.

Naturalidad, referida a la sencillez, huir de la sofisticación, estar contento y estar contenido. Una persona que es natural, actúa tal como es, actúa sin dobleces, no tiene dos o tres caras.

Temporalidad. La persona madura vive su presente, asume su pasado y vive empapada de porvenir. Toma aspectos positivos de su pasado que lo guían para construir su futuro.

Tener sentido del humor. Es una disposición interior que ayuda a tener recursos psicológicos para ponerlos por encima de las dificultades. Esto implica saber tomar las situaciones, por más difíciles que parezcan, de una manera distinta. También significa tener un cierto señorío, una cierta categoría personal que impide que la persona se derrumbe y se venga abajo ante las adversidades.

Autocontrol. La persona se autorregula, se gobierna a sí misma.

Como podemos advertir, la madurez posee una entidad constituida por diferentes elementos: psicológicos, físicos, sociales, éticos, intelectuales y culturales. La madurez se manifiesta en la capacidad de autodeterminación a partir de normas morales y sociales que le permiten al sujeto actuar responsablemente. Es un proceso que no depende únicamente del paso del tiempo, sino que requiere de un trabajo continuo que dura toda la vida.

El constructo de madurez sugiere competencias vinculadas a la relación con uno mismo, tales como: autoestima, autoconciencia, autoconocimiento, autorregulación, etc., (competencia personal) pero también a competencias en relación con los demás y con el entorno (competencia social). La madurez personal también se vincula con el dominio de la afectividad y la educación moral, sin dejar de lado las implicaciones teóricas y metacognitivas.

A la madurez se le ha equiparado como sinónimo de otros conceptos que están implicados en este proceso, pero, sin embargo, no se debe confundir la parte con el todo. El análisis conceptual del constructo *madurez personal* requiere del estudio de otros conceptos (Bernal, 2003) como los de autoconocimiento, coherencia, humildad, equilibrio personal, sabiduría, entre otros a los que se ha asociado claramente la idea de una persona madura en la teoría y práctica de la educación. Se trata de una noción que refleja continuidad dimensional de la personalidad del sujeto a lo largo de la vida que hace referencia a la integración de éste en el proceso colectivo e histórico.

Yurén (2007) señala que la madurez es posible de lograr si se cuenta con esas competencias básicas para saber ser y saber convivir pero también éstas se fortalecen con el logro de la madurez personal, por lo que podemos definir como causa y consecuencia. Por su parte, Bernal (2003) reconoce esa doble vertiente de la madurez: por una parte se puede ser incompetente en algunas demandas específicas pero la persona madura tiene el potencial necesario para elevar su nivel de competencia y, por otra parte, el hecho mismo de incrementar “el nivel de competencias específicas puede estimular la madurez del sujeto por diferentes vías.” (p.248).

Esas competencias específicas de la madurez a las que hacen referencia A. Bernal y Yurén, las podemos considerar como la estructura que conforma el núcleo de la madurez del sujeto. Ruiz (1995) coincide con estos autores al decir que cada una de estas dimensiones va dando un matiz, “una vertiente necesaria para la formación de la persona. Son diferentes puntos de luz que iluminan los aspectos concretos, pero gracias a todos ellos se puede formar la constelación de la madurez.” (p. 502). En este sentido, señala esta autora, que es un error utilizar como sinónimos de madurez los conceptos implicados en este proceso, tales como autodeterminación, autonomía, emancipación, autoestima, autoconocimiento, responsabilidad, valores, que aunque impliquen madurez, son también consecuencia del logro de la misma, pero no son la madurez en sí.

¿Cómo se alcanza la madurez personal? Si esta pregunta se la hiciéramos a los grandes hombres que nos antecedieron, como Jesús, Gandhi, Sócrates, entre otros, nos volverían a dirigir las palabras que en su tiempo proclamaron: Conócete a ti mismo, sé congruente y autodisciplinado, dedica tiempo a la meditación, sé generoso, encuentra el sentido de tu vida, sé humilde, dirige los conflictos de manera pacífica, practica la solidaridad humana, amor por la vida y por los demás (Cásares, 2000, p. 30). Los maestros con vocación, que trabajan fervientemente por alcanzar su madurez personal y la de sus alumnos, practican las enseñanzas de los grandes maestros. Nos detendremos en algunas de ellas, considerando que sin ellas, la madurez personal no es posible.

4.3.1 El autoconocimiento

Coincidimos con Pérez (2004) en que el conocimiento de uno mismo es el conocimiento más importante: “Conócete, quiérete, sé tú mismo, atrévete a vivir, a amar y a ser libre, se debe convertir en el objetivo esencial de todo auténtico educador, de todo educador profeta (p. 49).

Desde los Vedas hasta Sócrates se habla de ese gran principio de la sabiduría: “conócete a ti mismo”. Esto conlleva una mirada hacia el interior. Los hombres de hoy vivimos pendientes del exterior por eso el estrés, la ansiedad, la angustia. Por ello es imprescindible en estos tiempos la reflexión serena de la mente, la autoobservación que penetre los afectos, sentimientos y actitudes a fin de lograr el equilibrio emocional y la paz. De esta manera, el docente podrá proyectar su ser interno, el entendimiento con su ser esencial, a través de su autenticidad. La forma de ver la realidad educativa dependerá de su guía interior, será el punto de referencia para su comportamiento.

Los seres humanos tenemos grandes virtudes latentes, porque somos llamados a la perfección. Pero esas aptitudes y cualidades han de ser puestas en acto, cultivadas, desarrolladas por el propio sujeto para que pueda hacer el mayor bien a los que le rodean. El dominio de la mente es el primer paso que tendríamos que dar para que sea ésta la que dirija nuestros pensamientos de manera positiva y saludable, y se transforme en hábitos y actitudes serenas que ayuden al control de los impulsos, la reflexión y la calma, como señala Tierno (1998):

Pensar bien antes de hablar y obrar, sin exaltación y sin permitir que la sobreexcitación de los impulsos y sentimientos nos hagan perder el control sobre nuestras palabras y acciones. Decía Goethe que el hombre se libera de todos los poderes y ataduras que encadenan al mundo cuando adquiere el dominio de sí mismo. (p. 57).

El autoconocimiento es un asunto que se encuentra ausente, tergiversado, ignorado o simplemente enterrado, lejos del ámbito educativo. Aparece algunas veces en los discursos políticos, pero sólo de manera retórica simulando el

interés por brindar a los niños y jóvenes una educación que atienda a la persona de manera integral. Paradójicamente se plantea como un asunto de vital importancia, y a la vez no se tiene el cuidado de abordarlo en la práctica, ya sea por su desconocimiento o porque no ha logrado la importancia que le adjudicaron en el discurso. Aún cuando el autoconocimiento es una condición *sin* la cual no se puede mejorar como persona, la escuela cede su responsabilidad a otras instituciones sociales esperando que llenen este vacío esencial (Herrán, 2003)

La enseñanza es una actividad humana que surge del propio interior. Cuando los docentes enseñan, proyectan la condición de su alma sobre sus alumnos, su asignatura y su forma de estar juntos. La enseñanza es el espejo del yo interno. Cuando el docente está dispuesto a mirar el espejo, adquiere la oportunidad de construir conocimientos sobre sí mismo. Conocerse es fundamental para una buena enseñanza, al igual que conocer a los alumnos y mejorar sus conocimientos. De acuerdo con Sanches (2008) “el autoconocimiento es un ejercicio mental.” (p. 17). En este ejercicio sugiere el cuestionamiento frecuente de preguntas como: ¿Qué he hecho hoy? ¿Hice mal a alguien? ¿Ayudé a alguna persona? ¿Conseguí controlarme?

El conocimiento es un proceso que tiene que ver con la conciencia. Para que una persona se conozca a sí misma debe pasar por un “proceso activo promovido por estímulo interno que procese una nueva información a partir de conocimientos anteriormente adquiridos” (Hué, 2008, p. 113). Desafortunadamente, dice Hué, el autoconocimiento resulta costoso porque para actuar nos regimos más por estímulos externos que por los internos.

Para Fierro (cit. en Cardenal, 1999), el autoconocimiento, consta de cinco fases complejas de actividad cognitiva: autoatención, autopercepción, memoria autobiográfica, autoconcepto y autodeterminación. La autoestima afecta y se refiere a cada una de estas fases, está dentro de este proceso de autoconocimiento. Para acceder a él, un recurso es la autoevaluación, que es una cualidad inherente a los momentos de autoobservación, autorrepresentación y autodeterminación. Recorriendo esas fases, el docente

puede volver a recorrer sus pensamientos, sus ideas, sus valores e intereses y sentirse que es él mismo. Esta forma de concebir el autoconocimiento se vincula con la idea de introspección que para Hué (2008) es la primera capacidad a desarrollarse dentro del pensamiento emocional.

Según Herrán (2003) es común que el concepto de autoconocimiento se confunda con otros términos afines como introspección, autoanálisis, autoimagen, autocontrol, conocimiento de la forma de ser, ideas sobre la propia conducta, etc. El cuadro que a continuación se presenta, tiene el propósito de clarificar diferencialmente este concepto a fin de avanzar en su tratamiento pedagógico y didáctico.

Tabla No.4. Concepciones afines al autoconocimiento

Conceptos de autoconocimiento	Conceptos con los que se confunde
El autoconocimiento es la paulatina experiencia y transformación evolutiva desde una capacidad natural, poco entendida didácticamente, consistente básicamente en el descubrimiento o la experiencia del yo esencial desde la pregunta ¿quién soy yo?, justificada y estimulada por un ¿para qué soy?	El autoconcepto hace referencia a una concepción analítica de sí desde la que se construye la autoestima y propia valía. La autoimagen es una interpretación sintética del autoconcepto. Ambas responden a: ¿cómo soy?

<p>El autoconocimiento depende de la madurez personal, de la autoeducación de la razón y en menor medida de una menor emotividad. El entorno puede afectar al autoconocimiento en la medida en que puede acelerar, lentificar, interferir, interrumpir, confundir, etcétera sus procesos, sobre todo al principio. Una vez consolidado a un nivel apreciable, el ambiente puede perder capacidad de influencia.</p>	<p>El autoconcepto depende de la propia opinión, de las ideas comunicadas o que se sospecha que los demás tienen de uno mismo, de la autoestima, de la validez emocional, etcétera. Es influyente por la imagen que los demás aportan al sujeto. Depende de los grupos sociales en que tenga lugar y los tipos de relaciones interpersonales que el sujeto establezca en su medio. Tiene una naturaleza múltiple, variable y relativa.</p>
<p>El autoconocimiento es fundamentalmente personal, y su calidad ayuda a definir un rango diferente de conocimiento y madurez, que centra y que pocas veces se ha agrupado en forma de estadio evolutivo y psicogenético.</p>	<p>El autoconcepto puede servir de soporte y estímulo al autoconocimiento. En cambio, si varía el segundo, puede afectar al primero redefiniendo a la persona o generando en ella un cambio radical.</p>
<p>Se relaciona con la identidad de la naturaleza profunda del ser humano, más allá de toda necesidad de estabilidad o dinamismo.</p>	<p>La autoidentidad es la constancia del yo. Proporciona a la personalidad un apoyo estable. Proporciona continuidad ante circunstancias cambiantes.</p>
<p>El autoconocimiento es un descubrimiento de sí y de una conquista progresiva hacia la mejora personal.</p>	<p>La introspección es la capacidad de indagarse e interiorizarse. También es propia de la personalidad marcadamente introvertida.</p>
<p>Autoconocimiento “es la conciencia de sí, es una aplicación de la conciencia”.</p>	<p>La conciencia es un efecto del conocimiento, la visión intelectual que otorga y una especie de “aprehensión del conocimiento interior” de tipo global.</p>

Fuente: Herrán (2003), adaptado

La introspección, el autoanálisis, el autoconcepto, la conciencia, son capacidades que se pueden desarrollar a partir del autoconocimiento, y que también pueden facilitar su desarrollo. Transitar por el sendero del autoconocimiento es algo complejo, se requiere motivación interior, voluntad y un gran entusiasmo para perseverar en este proyecto vital que libremente se ha elegido, y la presencia de un maestro (Dürckheim, 1982).

4.3.2 La humildad pedagógica

La humildad es una virtud ineludible en los profesionales que trabajan con personas, y en el caso de la profesión de enseñar no es la excepción. Martínez (2008) considera que es la virtud número uno. El docente requiere humildad para decir “aprendemos juntos”, o “no sé, déjame investigarlo”. Es la humildad del profesor la que lo lleva a tomar en cuenta los saberes de sus alumnos, a reconocer que él no es el único que sabe. Su humildad lo hace ver al alumno como persona, con capacidad para aprender y trascender para ser mejor en todos sentidos.

en lo más profundo del ser esta nueva concepción, llevará a entender que aquello que todo nuevo maestro debe tener primero, es la humildad intelectual, que lo llevará a construir el diálogo de saberes: sabe el profesor, sabe el estudiante, sabe el padre de familia. (Martínez, 2008, p. 55).

El papel del docente con una actitud de humildad, es el de mostrar y potenciar los valores y las capacidades de sus alumnos en todos los ámbitos: social, afectivo, intelectual, espiritual. El maestro humilde también es capaz de reconocer el potencial que tiene frente a sus alumnos, pero también es consciente de sus debilidades y limitaciones y se esfuerza por superarlas para que no sean un obstáculo en su labor educativa

La humildad es una virtud que acompaña a todas las demás virtudes. Si no es así, la soberbia empezará a incursionar entre ellas y acabará destruyéndolas o reforzando los vicios que la destruyen. Para conquistar la virtud de la humildad es necesario el autoconocimiento de nuestras limitaciones, debilidades y vicios que son la manifestación de nuestro “no yo”. Algunos de ellos los define Díaz

(2006, pp. 157-160) de la siguiente manera:

- *La soberbia: Es el vicio contrario a la humildad. La soberbia envenena los corazones de las personas e infecta sus acciones. El soberbio generalmente quiere tener la razón, quiere ser el protagonista en todo, o ser el primero en cualquier cosa. Si no le salen bien las cosas inmediatamente se desanima. Quiere imponer en todo momento su punto de vista. El soberbio egocéntrico se proyecta en los demás, por eso piensa que todos son igual a él. Si una persona, y en particular el docente, desean evitar este vicio y cultivar la humildad, tendría que empezar con reconocer sus limitaciones.*
- *El orgullo. Cuando falta humildad, el orgullo suple su ausencia. El orgullo se aprecia en las personas que desean aparecer en cualquier momento y en cualquier sitio. Desean prefigurar a costa de todo.*
- *La vanidad. Este vicio consiste en que la persona habla de sí misma o de todo lo que pueda significar una adulación para ella. Dentro de esta jactancia está una persona sin autoestima y que no sabe aceptarse a sí misma.*
- *La maledicencia. Es un vicio que consiste en hablar mal de los demás. La murmuración refleja una malévola disposición de la persona, es un arma que asesina reputaciones. La mayor parte de las críticas consisten en reprocharle a las personas lo que nosotros creemos poseer. “Descubrir los defectos de los demás eso lo puede hacer cualquier persona. Descubrir las cualidades ¡sólo lo consiguen los sabios.” (Sanches, 2008, p. 32).*

“Quien no asume su ignorancia, carece de motivación para aprender.” (Robles, 2002, p. 10). En el campo de la enseñanza, la madurez intelectual y la humildad llevan al docente a desaprender y aprender. Aunque duela, es importante que como docentes reconozcamos que mucho de lo que sabernos ya es obsoleto y puede convertirse en un atasco para continuar aprendiendo. Robles (2002) señala que

El educador humilde es consciente de que para ayudar a algunos de sus discípulos a ascender desde el fondo de la ignorancia a la cumbre del conocimiento, debe descender él a las bajuras y subirlos sobre sus hombros. No se le caerán los anillos por hacerlo –o si se le caen, ya los recogerá, ya- todo lo

contrario. Se siente dichoso cada vez que uno de sus alumnos se convierte en maestro. (p. 110).

Todo aprendizaje conlleva una actitud de humildad, reconocer que somos ignorantes y estamos dispuestos a aprender. Cuando reconocemos que no sabemos algo, buscamos a alguien que nos enseñe o comenzamos a investigar por nuestra cuenta. “El aprender exige una mente deseosa de aprender, pero no con el fin de añadir más a sí misma, porque tan pronto estamos empeñados en añadir a nosotros mismos, hemos cesado de aprender.” (Krishnamurti, 2006, p. 14).

4.3.3 La coherencia personal en la enseñanza

El educador maestro predica con el ejemplo procurando armonizar los mensajes verbales con los corporales, los pensamientos con las palabras y éstas con las acciones.

Los alumnos esperan ver en el profesor lo que les pide que hagan, o lo que dice que hace. Más que sus palabras, los actos del profesor son los que arrastran al alumno. Las normas o los valores se enseñan con el ejemplo. La credibilidad del profesor va de la mano con la coherencia que refleja su obrar. El profesor ha de ser recto en su actuar en todo momento y lugar, no sólo en el aula o en la escuela. Su buen comportamiento da confianza a sus alumnos, de lo contrario puede destruirla. Algunas de esas conductas las describe Espot(2006):

No cumplir con las promesas hechas, no ayudar cuando de verdad es necesario, no admitir que se ha equivocado, castigar a todos los alumnos cuando se desconoce quién es el culpable, amenazar, imponer reglas innecesarias y no razonables, no dar las mismas oportunidades a todos sus alumnos. (p. 183).

Todas estas conductas hacen difícil que los alumnos mantengan la confianza en el profesor. El mismo autor, muestra también algunas conductas, a manera de pautas, que favorecen en los alumnos la percepción de la coherencia del profesor:

- 1) *Asegurar la coherencia del profesor en el sentido de que las normas y los valores que vayan a ser objeto de enseñanza a los alumnos rijan los comportamientos y actitudes del profesor.*
- 2) *No admitir a los alumnos ninguna murmuración sobre los profesores, ni sobre los alumnos.*
- 3) *Ser justo en todas sus acciones, sin arbitrariedades, sin tener, y sobre todo sin mostrar preferencias por alumnos concretos. Un alumno que se siente tratado injustamente por el profesor difícilmente podría confiar en ese profesor.*
- 4) *Evitar los altibajos en la exigencia del cumplimiento del deber de los alumnos, o de una norma en particular.*
- 5) *Vivir la lealtad tanto con sus superiores como con sus alumnos. Ser leal significa guardar los datos que le han sido dados como confidencia. (Espot, 2006, p. 183).*

Ser coherente internamente es pensar, decir, actuar y sentir hacia una misma dirección. La coherencia se manifiesta en esa tendencia a la organización de las partes para formar la unidad entre ellas de manera correlacionada y compenetrada con lo fundamental. Todos los niveles de respuesta tendrían que manifestarse de manera solidaria y conjunta. Si la mente y el cuerpo están unidos, orientados hacia un mismo fin, sin dualismos, la armonía no se disgrega en contradicciones fundamentales.

La construcción personal según Fuentes (2003) integra tres niveles de comportamiento:

- 1) Nivel cognitivo: ideas sobre sí mismo/a, expectativas (autoconcepto), los demás y la realidad, creencias, valores; guiones, esquemas, habilidades de autorregulación y autocontrol de este nivel.
- 2) Nivel afectivo-emocional: emociones y sentimientos ante sí mismo (autoestima), los demás y el mundo; comportamientos afectivos, habilidades de autorregulación y autocontrol de este nivel.

- 3) Nivel conductual: destrezas o habilidades instrumentales, personales e interpersonales; habilidades de autorregulación y autocontrol de este nivel.

En la relación de estos tres niveles entran en juego, según el autor, valores como la coherencia personal, la cual supone vincular las emociones y el comportamiento observable para que sea acorde con lo que se dice. De tal manera que no se termine ajustando las ideas y las propias emociones a su forma de comportamiento. “El problema radica en que este proceso normalmente puede llevar consigo diversos desajustes personales: insatisfacción, frustración consigo mismo, reacciones emocionales negativas, crisis de identidad personal, etc.” (Fuentes, 2006, p. 29).

En el proceso de construcción de sí mismo, el ser humano se topa con paradojas y contradicciones internas que lo acompañan durante toda su vida, al igual que su afán por superarlos. Esto significa que en la coherencia psicológica no hay una integridad exacta y total de los componentes. Es necesario aclarar que también hay vacilaciones y en ocasiones desvíos, de lo contrario se produciría una rigidez intachable que “puede degenerar en psicorrigidez, que significa negarse a revisar las propias creencias cuando la realidad nos muestra que estamos equivocados.” (Riso, 2008, p. 125).

4.3.4 La sabiduría, fuente de felicidad

La fusión entre la teoría y la práctica es el ideal que desde antiguo se le ha asignado a la sabiduría. El primero se le atribuye a la investigación y el segundo a la interacción con el ambiente, con el mundo y los dilemas cotidianos. Sólo a través de la fusión entre la razón y la experiencia se puede ir evolucionando como ser humano. Los conceptos y las palabras pierden sentido por sí solos, si no se acompañan de la vivencia. El conocimiento instruye, la sabiduría transforma (Riso, 2008, p. 112). Montaigne concebía la erudición, como la línea dura del conocimiento, y a la sabiduría la definía como un conocimiento mucho más amplio y vital que consistía en alcanzar la felicidad a través de la razón y la prudencia.

El valor de la noción “madurez personal” como el de “sabiduría” se centra entonces en su configuración representacional como virtud ideal que impulsa a los individuos a esforzarse su óptimum personal. Con tal nivel de aspiración y motivación un individuo dado podrá ir logrando progresivamente mayor madurez intelectual y personal (Zacarés y Serra, 1998, p. 275).

La fuente del saber se encuentra en el contexto. Cuando el docente habita la realidad y vive los hechos con plenitud, está alimentando su sabiduría. Si la indagación sobre la experiencia interior y exterior lleva al educador a revisar sus concepciones, sus perspectivas y cuestionarlos desde lo más profundo, el conocimiento que se produce puede ser transformador. La sabiduría lleva al profesor a tomar conciencia de las propias dificultades. La sabiduría es la alegría de conocer y de vivir pese a las situaciones difíciles y limitaciones propias.

Riso (2008) afirma que para alcanzar la sabiduría no hay un método predeterminado, no hay recetas que se puedan seguir. Sin embargo, de acuerdo a su experiencia, considera que la mejor forma de acercarse a ella es a través de la negativa, es decir, a partir de reconocer todo aquello que impide a la persona desarrollarse como tal. Un profesor que quiere alcanzar la sabiduría no sólo se observa críticamente, sino que trabaja sobre sí mismo para ser mejor persona y mejor docente. “El sabio no compite, no se apresura, no habla demasiado, ni es enredado al decir las cosas, no anula el sentimiento, no se subyuga ante los aplausos, no se incomoda por la crítica, no es indiferente a la vida y no se las sabe todas.” (Riso, 2008, p. 113).

4.3.5 La autoestima en el desarrollo de la persona

Retomando el término de autoconcepto que vimos en el apartado anterior, éste tiene una gran relación con la autoestima. Aunque algunos autores lo toman como sinónimo, Hué (2008) hace una diferenciación entre ellos, dado que el autoconcepto “se encuentra en la base de la autoestima.” (p. 128). Al hablar de la autoestima, según el autor, el autoconcepto está subyacente.

La autoestima tiene un carácter socioafectivo y se expresa a través de un proceso psicológico complejo que involucra, tanto la percepción, imagen, estima y autoconcepto que tiene el sujeto de sí mismo (Miranda, 2005) y adquiere relevancia en la formación del ser humano y el desarrollo de la persona. La autoestima se manifiesta en el cambio personal y se explicita de manera concreta en el discurso e interacción del sujeto con el ambiente en el que se desenvuelve. Sus principales potenciadores son: la alegría, el optimismo y la libertad.

Como parte de la competencia de la madurez personal, la autoestima también se va conformando a lo largo del tiempo, especialmente a lo largo de los primeros años. Hué (2008) afirma que la calidad de la estima hacia los demás va de la mano con la estima propia. Entre mayor sea la estima de los demás, mayor será nuestra estima. “Pero también, cuanto más positiva sea nuestra percepción sobre las opiniones de los demás o cuanto más independiente sea nuestro criterio de ellas, mayor será la autoestima propia.” (p.161).

De acuerdo con Herrán (2004), los docentes de baja autoestima se distinguen por las siguientes características:

- a) Inseguridad emotivo-cognitiva.
- b) Mayor influibilidad o dependencia relacional.
- c) Autoconcepto equivocado o erróneo.
- d) Autoimagen infravalorada.

Según sea nuestra situación de autoestima cada uno generamos una infinidad de pensamientos referidos a uno mismo. La conversación interior es una importante medida de autoconocimiento que puede ayudar al docente a mejorar su autoestima. Los mensajes pueden ser de refuerzo a nuestro autoconcepto, seguridad, pertenencia, motivación y competencia, o pueden expresar lo contrario: inseguridad, autoconcepto negativo, desmotivación e incompetencia. Los pensamientos que surgen en esa conversación interior nos sirven como información, motivación y autoconocimiento, son el espejo de lo

que somos a nivel profundo. Por tanto, es importante que busquemos sobre nosotros toda la información que podamos (Voli, 1997).

Un nivel alto de autoestima se alcanza de manera colaborativa. Los maestros que trabajan de manera aislada sus niveles de autoestima son más bajos. Para tener una relación positiva con otra persona es fundamental que previamente el profesor tenga una relación positiva consigo mismo (Hué, 2008). La alta autoestima ayuda a las personas a aceptar sus errores y las críticas como una forma de crecer personal y profesionalmente, y regular sus energías de manera adecuada a los tipos de metas que se propone.

El sentimiento de ser aceptado por los compañeros; el sentimiento de ser aceptado por los alumnos en su papel de profesor; y su integración en el centro educativo son indicadores de autoestima en el plano social. Trabajar en ellos es importante para alcanzar esta cualidad, pero con criterios independientes, y sin olvidar que la percepción que tenemos de nosotros mismos es la más importante. Una autoestima positiva contribuye a la innovación de la práctica y al desarrollo profesional de los docentes, el cual incidiría a su vez en el desarrollo armónico de las capacidades del alumno, a través de un adecuado ambiente emocional que potencia una educación de mayor calidad humana. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre la autoestima del profesor en relación con su trabajo profesional, cómo influye en el compromiso del docente con su labor educativa (Hué, 2008).

Los resultados del trabajo con nosotros mismos no son inmediatos, el proceso de cambio lleva tiempo y esfuerzo. Sin embargo, es necesario empezar con decisión, dándonos el permiso de trabajar en la acción. Las dudas que vayan apareciendo en nuestro camino son comprensibles cada vez que tenemos una pequeña recaída o decepción. Las dudas pueden reemplazarse con la creencia y la conciencia en nuestro potencial y nuestras posibilidades de crecimiento. En el camino también vamos a encontrar pequeños logros. Darnos cuenta de lo que vamos consiguiendo nos permite ir reforzando nuestra confianza en nuestro crecimiento y maduración personal y, a partir de ahí, el crecimiento y la

maduración de nuestros alumnos y de las demás personas de nuestro alrededor.

4.3.6 Compromiso, responsabilidad y libertad

“Al hablar de madurez es ineludible prestar atención a la dimensión moral de la persona.” (Ruiz, 1995, p. 503). El concepto de madurez implica una apertura a lo axiológico porque “el contenido que la determina está íntimamente relacionado con la afectividad y la dimensión ética de la persona” (Bernal, 2003, p. 257). En esta dimensión convergen la afectividad, la voluntad y la inteligencia, tres elementos que se entrelazan para posibilitar al hombre ser tarea para sí mismo. Es en este punto donde se comprende y se justifica la necesidad del logro de la madurez. Sin la dimensión moral, el hombre estaría a la deriva, a la orden de las condicionantes externas a él, que lo llevaría a dudar de su proyecto vital, incluso de su protagonismo, ocasionando así un fracaso en su vida.

Para los buenos maestros los fines morales están en el centro de su trabajo, en ellos se basa su sentido de compromiso con sus alumnos, van más allá de la obligación contractual y de los planes de estudio oficiales que tiene que desarrollar. Contreras (1997) plantea que por encima de los logros académicos, los profesores tienen una obligación moral con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, atender el avance en su aprendizaje, sin olvidarse de sus necesidades y del valor que como personas le merece todo el alumnado.

Nadie es demasiado bueno para servir de ejemplo a los demás, dice Neill (1974, p. 39); sin embargo, la dimensión moral de la profesión docente involucra la ejemplaridad del profesor. El esfuerzo continuo en su trayectoria de vida es una tarea inevitable para sí mismo para alcanzar niveles mínimos de humanidad y el logro de la madurez. El ejemplo no se da con las palabras sino con las actitudes porque la tarea del docente le exige mantener una actitud constante de respeto, acogida, estímulo y confianza a sus alumnos.

Aunque se habla de obligación moral, el sujeto asume el fin de la educación de manera libre y de acuerdo a un orden axiológico (Quintanilla, 2008). Los valores en la subjetividad existen con motivaciones reguladoras de la actuación. De esta manera podemos comprender que un profesor es responsable “no porque conozca los significados de la responsabilidad o porque las circunstancias lo obliguen a actuar responsablemente, sino porque siente la necesidad de actuar responsablemente y esa necesidad se expresa en un motivo que orienta su actuación.” (Marchesi, 2007, p. 95).

Los mandatos administrativos o las características del centro de trabajo son una de las razones que utilizan la mayoría de los profesores para justificar su dificultad para poner en práctica sus valores profesionales. Sin embargo, Gimeno (cit. en Contreras, 1997) no niega que esta situación exista, pero señala que estos condicionantes y controles no deben evitar la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las posibilidades para mejorar la práctica pedagógica, al permitir márgenes de interpretación y de resistencia ante esas situaciones. La conciencia moral sobre su trabajo tiene relación con la autonomía como un valor profesional.

La responsabilidad es un valor que regula la actuación profesional hacia el cumplimiento de la tarea con autocrítica, compromiso y satisfacción. La educación sobre la responsabilidad como valor profesional constituye hoy, más que nunca, una demanda de la sociedad, un reclamo al profesor a que cumpla con su función y logre los fines para los que fue creada la educación. El docente debe afianzar esa capacidad de responsabilidad, tanto para consigo mismo como para con los demás, si logra hacerlo, estará educándose también en y para la libertad y a su vez estará educándose para la madurez (Ruiz, 1995).

En la actual cultura en la que vivimos se observa cómo el hombre huye del compromiso, le cuesta más trabajo dar continuidad a los compromisos adquiridos. Esa falta de compromiso no puede hacer madurar psicológicamente a una persona. La vinculación con el propio proyecto, con la sociedad, con el otro, no se sustituye con contratos temporales, promesas sin fondo y huidas de

la responsabilidad. Llevar a cabo los compromisos que se han adquirido permite que la persona crezca psicológicamente y madure, pues con ganas o sin ellas, sacará adelante aquello, porque es consciente de su compromiso.

La palabra compromiso significa “Promesa entre dos o más personas de sujetarse a...”(Sanches, 2008, p. 56). Los profesores que están comprometidos con la educación son profesores maduros. Un docente que no se compromete con su tarea educativa busca siempre la forma de no colaborar con las propuestas de acción que se presentan en el centro escolar para conseguir mejores resultados y un mayor progreso.

Parafraseando a Voli(1999), el profesor al tomar la decisión de entrar a la carrera no logra, generalmente, darse cuenta del compromiso y responsabilidad que esto implica; pero es importante que ahora lo haga y tome otra decisión al respecto. Los profesores tienen la responsabilidad de contribuir a la formación de las personas y no sólo en sus conocimientos académicos. Marchesi (2007) coincide con Quintanilla en que la madurez es mantenerse firme al proyecto vital, a los compromisos adquiridos y asumidos de manera libre, a pesar de los cambios de interés o de humor que son inevitables en la naturaleza humana.

Alcanzar la libertad y ser responsable de ella en nuestros actos es síntoma de madurez. Ésta se va adquiriendo de manera progresiva y se caracteriza por la capacidad de tomar decisiones autónomas, provocando una sensación de tranquilidad y dominio de sí mismo. En el ambiente educativo o en la formación de los docentes puede provocar que el sujeto alcance la autonomía o puede alienarlo impidiéndole vivir según lo que es. Cuando las personas mantienen una situación de dependencia de los otros, se produce una falta de respeto hacia sí mismas, pues no pueden vivir su vida desde la libertad, ni ser ellas mismas.

El individuo no es un ser constitutivamente determinado para siempre por su temperamento. Es decir, el individuo puede cambiar ya que la educación incide en su racionalidad. Una característica fundamental de esta racionalidad es la

libertad. El ser humano es un ser libre. Esta libertad se manifiesta en su forma de ser y en su capacidad para reaccionar de diferente modo ante el entorno, las experiencias, las distintas situaciones, y de esta manera, elegir entre las opciones que la vida le presenta. El ser humano continúa haciéndose durante toda la vida, y en este sentido, continúa formándose, aprendiendo, desarrollándose, hasta su muerte (Quintanilla, 2003, p. 48).

Responsabilidad = respons-habilidad = habilidad para elegir la respuesta adecuada (Sanches, 2008, p. 50). La principal responsabilidad del profesor es hacer que todos sus alumnos aprendan y ayudarlos a madurar como personas. Por lo tanto, la responsabilidad profesional va de la mano con el compromiso y con la formación. Esa formación se concibe en un sentido amplio en donde se toman parte de las experiencias, se reflexionan, se busca la innovación, se socializan las lecturas, hay debates, investigación y la participación en cursos organizados.

Fortalecer “la responsabilidad y el sentido de la eficacia del profesorado” (Day, 2005) permite que tenga mayor confianza en su aprendizaje y se comprometa con su desarrollo profesional, ya que es la mejor forma de contribuir a desarrollar esas cualidades en sus alumnos. Esta responsabilidad y compromiso con la tarea y con el aprendizaje de sus alumnos no es fácil de observarlos en los tiempos actuales. Los programas de educación formal e informal cuyo objetivo primordial es lograr impactar en la mejora de la práctica del docente, tendrían que incluir actividades encaminadas al crecimiento personal y profesional.

La libertad es algo inherente al ser humano, éste se afirma a sí mismo de manera más completa cuando se relaciona con los demás en un afán de donación de sí mismo, sin ataduras, ni máscaras. “La persona madura es feliz, no por hacer lo que quiere, sino porque asume su compromiso con valentía y lealtad.” (Fuentes, 2006, p. 59). Adoptar esta actitud implica riesgos porque puede haber equivocaciones en las decisiones que tome, pero su madurez le ayuda a rectificar y actualizar sus metas.

Cuando la educación conduce al hombre a ser más persona, a ser más pleno y más dueño de sí, entonces se puede hablar de una auténtica educación pues ha logrado su cometido: la madurez del ser humano. Una persona madura es capaz de responsabilizarse tanto de sus actos como de sus omisiones, sabe asumir y rectificar sus errores y sabe actuar de forma autónoma.

4.4 Características de profesores con altos niveles de madurez

Un profesor que ha trabajado en su propio crecimiento y conseguido una cierta solidez interior podrá también desarrollarse profesionalmente y ayudar a sus alumnos a recorrer ese camino para descubrir y desarrollar lo mejor de ellos mismos, que le ayude a tomar sus propias decisiones y avanzar en su desarrollo emocional y social. En seguida presentamos algunas características del profesor maduro que fuimos descubriendo en la lectura de Fernández (2005) y los textos de Herrán (1998, 2006):

- Aprovecha su rol profesional como una oportunidad de servicio y no en función de su ego.
- Se interesa incondicionalmente por sus alumnos, sus compañeros, los padres de familia, etcétera, para avanzar y crecer con ellos, y junto a ellos se cultiva.
- Conoce sus posibilidades y sus limitaciones y con base en este conocimiento se esfuerza por superarlas.
- Desarrolla y comparte un conocimiento riguroso, ligado a la realidad y orientado a su transformación.
- Enjuicia y critica sus prejuicios y los sustituye paulatinamente por conocimientos rigurosos, objetivos, sin sesgo y más universales.
- No actúa influido por sistemas predeterminados o compartidos sino desde su autonomía, su honestidad y su conciencia crítica y ética.
- Promueve la autonomía integral del alumno, mostrando con ello el respeto que tiene por él.

- Acepta y aprende de las críticas que se le pueden hacer, se construye a partir de ellas y enseña a sus alumnos a hacer lo propio. Es capaz de darse cuenta de sus errores, rectificando y cambiando en consecuencia.
- Diferencia las relaciones que lo impulsan a ser él mismo y las que lo alejan de lo que es, creando contextos en los que el niño pueda hacer lo propio.
- Se entusiasma con su trabajo y los resultados que obtiene y lo que espera en el futuro, y comunica este entusiasmo a sus alumnos
- Entiende la diversidad como una condición necesaria para la autonomía de las personas.
- Tiene mayor conciencia, entendida como mayor presencia de humildad y de visión amplia y abierta al conocimiento.

Las actitudes que reflejan madurez en el profesor pueden ser espontáneas, pero la mayoría se han adquirido debido a la educación, al ambiente en que se han desenvuelto y a los valores y creencias que han adquirido en su historia personal y profesional. Adquirir las actitudes que favorecen el crecimiento del profesor y de los niños y adolescentes implica un proceso que se hace poco a poco mediante un proceso continuo de desarrollo personal.

Aquí es donde la educación realiza su función. El educando es el centro del proceso educativo y la educación está dirigida a formar la personalidad de cada individuo en relación con la realidad en que vive. “Somos seres con necesidades pero también de aportaciones, y en ese dar y recibir recíproco está la base de la construcción del conocimiento y también de la personalidad.” (Ferreiro, 2003, p. 142).

5. Afinar la conciencia, el camino hacia la madurez personal

Según Díaz (2008) el término “conciencia” tiene múltiples significados y se le ha considerado un término popular y fenomenológico, esto ha ocasionado que se elimine de la ciencia porque se debate que requiere de investigación y explicación científica.

Las cuestiones de antaño relacionadas con el ámbito interior de la conciencia, tales como: ¿de dónde proviene, cómo surge, qué relación tiene con el mundo físico, con la cultura, con mi cuerpo y mi cerebro? han sido tradicionalmente tratadas por la filosofía, pero actualmente son temas que abordan las ciencias biológicas, de la neurobiología, de la psicología cognitiva y del comportamiento (Díaz, 2008, p.24). Una de las características más prominentes de los estudios actuales sobre la conciencia es precisamente su apertura hacia diversos enfoques y análisis. Este fenómeno para algunos autores como Díaz, es una manifestación de eclecticismo que trata de aprovechar las diferentes ideas, sin importar de dónde vengan y sin mostrar una actitud crítica y analítica sobre ellas.

En el campo la Educación también se empieza a considerar la posibilidad de abordar el tema de la conciencia y actuar de acuerdo con los logros de Occidente (qué, porqués, cuántos, cuáles), en función de los del Oriente (cómos, para qué), y no a la inversa. Sin embargo, resulta tan extraña la ausencia de la conciencia en Pedagogía como si en la formación de personal sanitario no se considerase a la salud (Herrán, 1998, 2006). “Ha llegado el momento de integrar teorías y modelos interdisciplinarios y naturalistas de la conciencia”, pero asumiendo una actitud crítica y analítica ante ellos para no caer en el eclecticismo desbordante. (Díaz, 2008, p. 309).

La conciencia se basa en “la capacidad para percibir, observar y sobre todo *darse cuenta*, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento.” (Bou, 2007, p. 92). La auto-observación con una mirada crítica devela aspectos de nuestra práctica que sería inevitable negarlos, por ejemplo en la relación pedagógica puede haber por momentos: agresividad, injusticia, sadismo, miedo o desprecio al otro, seducción, etcétera, que tienen que ver con el ego docente. Perrenoud (2005) advierte que más vale tener conciencia de esas actitudes y trabajar para dominar lo que en nuestro *habitus* nos perjudica y ocasiona sufrimiento a los otros. En la medida en que por conciencia comprendemos, con Damasio (2010), la capacidad de darse cuenta de lo que ocurre a nuestro alrededor y por ello podemos definirla como la visión intelectual que resulta del conocimiento, “Cuando la conciencia predomina, se

está en mejores condiciones para ver más y mejor la realidad.” (Herrán y González, 2002, p. 78).

“El hombre sólo alcanza la madurez del verdadero yo cuando está en contacto con su más profundo núcleo, su ser esencial, independiente del mundo y sus contingencias.” (Vilaseca, 2008, p. 46). La conciencia se asocia con lo más íntimo y se vincula con el desarrollo de las virtudes, con el deseo y proceso de mejora continua. Díaz (2008) señala que el tema de la conciencia es relativamente reciente, pero podemos encontrar a lo largo de la historia y en diferentes espacios geográficos una preocupación y un análisis de ella. Así tenemos enseñanzas de Oriente y Occidente, cuyo legado se diferencia en que el primero aborda la conciencia desde su experiencia y evolución, mientras que Occidente lo hace principalmente desde la ciencia.

El proceso de toma de conciencia pasa por un trabajo personal en el que los educadores deben tomar precauciones. La labor del docente es favorecer la conciencia, pero sin violentar a las personas, para ello son muy importantes los dispositivos de formación que se utilicen. Este acto de toma de conciencia no es tan complejo como la transformación del habitus, éste es un trabajo que requiere el desarrollo de una competencia compleja, además de que lleva tiempo que los cambios superficiales. Por ejemplo, es más difícil superar la violencia, el racismo, el sexismo, el gusto por el poder, que el restablecimiento del orden en clase, la manera de explicar, entre otros. (Perrenoud, 2005, p. 288).

5.1 Estados de conciencia

Díaz (2008) presenta cuatro niveles de la conciencia, que son: ensueño, vigilia, autoconciencia y éxtasis. El primer nivel se refiere a un estado de conciencia particular en el que generalmente se carece de atención. En la vigilia, que es el segundo nivel de conciencia, “operan la atención mecánica y un dispositivo para procesar información.” (p. 42). La autoconciencia, también llamada indistintamente reflexión, autoconciencia o visión interior, es un nivel mayor de la conciencia.

En el camino hacia la conciencia se reconocen tres estadios: la autoobservación, cuando el sujeto advierte sus procesos mentales; la autocomprensión, cuando interpreta lo que le ocurre; y la manifestación de sí mismo como la revelación y contemplación de lo que en realidad es. Por último, el cuarto nivel de conciencia es el éxtasis. Algunos términos con los que se le asocia son: “experiencias místicas (W. James, 1900-1974), “experiencias pico” (Maslow) o “estados de éxtasis” (Laski, 1961), que se relacionan con la tradición oriental.

La evolución de la conciencia es una posibilidad que tenemos los seres humanos para desarrollar nuestra personalidad. Así lo han manifestado algunos pensadores contemporáneos y algunas escuelas como: la escuela de psicología transpersonal y todas las tradiciones de meditación (Naranjo y Omstein, cit. en Díaz, 2008). Para Blay (1994) hay tres sectores de nuestra conciencia: Lo que yo vivo en primera persona: yo. Lo que vivo como perteneciente a lo que está fuera de mí: el mundo, la existencia. Y luego lo que son los valores o realidades superiores: lo trascendente, lo espiritual, lo divino. (p. 17).

Según Blay (1994) hay una relación directa entre madurez y conciencia. Señala que una persona está más madura debido a que ha tomado una conciencia más clara de lo que él llama ente absoluto. Por otro lado, para Herrán (2006) un alto estado de conciencia no siempre va acompañado de un alto nivel de madurez. Las personas que tienen un egocentrismo elevado, aunque hayan logrado un alto estado de conciencia, no obtienen una verdadera madurez personal. Sin embargo, los que han logrado un nivel alto de madurez también han obtenido un alto estado de conciencia o de conciencia compleja.

Para Herrán (2006) los estados de conciencia varían de una persona a otra. Existen diferentes factores que influyen en las personas y que los hacen tener menor o mayor conciencia como: el ambiente donde se desenvuelve, su historia, sus capacidades, el potencial psicogenético, su madurez personal, la actividad de la meditación, las vivencias y circunstancias que experimenta, entre otros. Asimismo, existen algunos factores individuales, sociales y

didácticos que dificultan el principal tránsito en los estados de conciencia. Blay (1994) afirma que no se adquiere nada del exterior sino que el sujeto responde al exterior. Es precisamente en esta capacidad de respuesta donde estriba lo que constituye su desarrollo. En este sentido “existen tantos estados de conciencia como sujetos y situaciones” (Herrán, 2006, p. 104).

5.2 Educación de la conciencia. Su implicación en la madurez personal y profesional del docente.

¿Puede ser educada la conciencia? Herrán (2006) esboza los altos estados de conciencia de acuerdo a ciertos criterios, uno de ellos es el de educabilidad. Según este criterio, los estados de conciencia se dividen en: no educables o involuntarios, y educables o intencionales. Éstos últimos han sido un asunto de interés para la didáctica sólo en su estado ordinario, sin atender los de más trascendencia y mayores repercusiones para el crecimiento personal.

Para Krishnamurti, la evolución del estado de atención o conciencia superior no se puede cultivar o producir. Él afirma que lo que se puede enseñar es la concentración, pero no la atención, ésta surge espontáneamente si hay un ambiente apropiado de bienestar, seguridad, libertad y el alumno se da cuenta que existe una acción desinteresada del amor (Rof Carballo, cit. en Herrán, 2006, p.144).

La Educación puede recuperar y actualizar una parte del legado universal que ha sido de enorme importancia formativa para alcanzar altos estados de conciencia, como el que mostramos a continuación (Herrán, 2006, pp. 130-131).

- Interpretación constructivista:

Los estados de conciencia según su naturaleza psíquica, están estructurados en esquemas epistemológicos ordenados en una doble vía:

- a) Filosófico-biológica. En ella se combina el valor del entorno y la

experiencia con el recurso genético orgánico para hacer del sujeto un ser humano con grandes potencialidades.

- b) Psicopedagógicos. La evolución del sujeto puede apoyarse de manera intencional en sus diversos estados de conciencia, pero no de manera tradicional porque al sujeto no se le puede madurar, más bien se puede favorecer o facilitar el proceso para que construya su pensamiento a través de sus posibilidades epigenéticas y la exigencia del entorno. La construcción paulatina de la conciencia y de su complejidad se demanda una continua actualización y creciente complejidad-conciencia.

- Conciencia, aprendizaje y constelaciones psíquicas

Según la naturaleza constructivista, a partir del estado de conciencia se pueden edificar los aprendizajes. Éstos pueden ser afectivo-cognoscitivos, volitivos, de autocontrol, que conllevan nuevas experiencias, expectativas, intereses, nociones, ideales, etc., los cuales requieren nuevos aprendizajes. Los aspectos de interés pueden cambiar o volverse más significativos; cuestiones que antes no llamaban la atención, ahora sí lo hacen. Las zonas o constelaciones psíquicas van madurando y haciéndose más complejas, hasta lograr un nivel más alto de conciencia. Puede suceder que el estado de conciencia se estanque como un estado de ego, esto sucede en la franja de la conciencia ordinaria. En el ámbito de la Didáctica, se sugiere trabajar los estados de conciencia, desde sus representaciones menores o más concretas y estimular la conciencia del sujeto desde su actividad mental.

- Relación con el aprendizaje.

El crecimiento interior (no importa el grado en el que se encuentre) es la base para ciertos aprendizajes. Si la persona posee un estado de madurez superior su estado de conciencia tenderá a ser también más alto, con menos sesgo. La enseñanza indiscriminada y sin sentido puede deteriorar un determinado grado de evolución. Cuando los aprendizajes son poco apropiados, pero son significativos para el alumno, se podría hablar de involución relativa. Por ello es necesario que el maestro conozca el grado de evolución aproximado

(conciencia y egocentrismo) del alumno y que él mismo disponga, al menos de un grado de conciencia superior.

Los seres humanos estamos en un continuo y complejo proceso de aprender y desaprender, pero ¿qué es lo que tenemos que aprender y desaprender? Sólo en un proceso de formación y autoformación el sujeto puede ir descubriendo lo que le falta por aprender y los aprendizajes que ya no son actuales o simplemente condicionan su propio ser como persona. Este proceso es de gran importancia para vivir con sabiduría y saber educar. El acto de desaprender resulta siempre doloroso, a algunas personas más que a otras, según su nivel de madurez, pero el dolor leve o severo tiende a aparecer, aún cuando se sabe que vivir con apegos es un impedimento para poder crecer como personas. Por eso es necesario que aprendamos a liberarnos de todo lo que nos impide vivir o actuar con libertad interior.

La concienciación, como expresa Freire, no se queda en la mera toma de conciencia, sino que la trasciende, ya que incluye el compromiso y la acción. Por su parte, Krishnamurti (1998) insiste en la responsabilidad del individuo en el orden social. En este sentido, considera que cualquier acto del individuo afecta a los demás. Lo que es interiormente puede influir el deterioro o progreso de las relaciones humanas. Si hay armonía en el interior, hay armonía en el exterior. Pero este estado, dice el autor no se llega a producir si nuestros ojos sólo se ocupan de lo exterior. A la educación le toca transformar a la persona para dar a la sociedad seres humanos capaces de crear esa sociedad.

6. El egocentrismo docente, principal impedimento para lograr la madurez personal

6.1 Definición y características del 'ego' docente

Neill (1975) define como *ego* aquello que emerge y hace que la persona se interese más por sí misma que por otra persona. La profesión de la enseñanza, según este autor, es una de las más propensas a incrementar el ego. El profesor puede adoptar actitudes de egocentrismo tales como: la

“omnipotencia” el aferrarse al pasado, el “egoísmo exteriorizado”, el deseo de servir de ejemplo a los alumnos, el “interés por sí mismo antes que por nadie”, la “ausencia de sinceridad”, intentar que el niño sea lo que él quiere que sea para cubrir sus propias expectativas, en lugar de ver y estimular el potencial del niño, etc. “El ego es la distorsión de nuestra esencia, una identidad ilusoria que sepulta lo que somos verdaderamente.” (Vilaseca, 2008, p 41).

Muchas veces el maestro se ve impedido en su labor dentro de las circunstancias en las que trabaja por su posición social, por su preparación inadecuada, su falta de libertad para cumplir sus funciones, pero principalmente, está impedido de su ego interior y sus peligros (Neill, 1975). El egoísmo es un mal que obstruye el paso hacia la mejora personal y profesional, una persona egoísta no es capaz de aprender de los demás, por el hecho de sentirse siempre más que ellos, por ende, no se desarrolla socialmente, “pues con la exaltación de su ego impide que su mente reciba nuevas ideas y conocimientos” (Gavilán, 2008, p. 127).

El ‘ego’ o egocentrismo docente es un tema del que mucho se habla, pero poco se investiga. Señala Urbietta (2005) que llegamos a la adultez con equipamiento de la infancia y la adolescencia. El egoísmo resulta tan familiar en la vida de las personas que se ha convertido en una actitud normal del ser humano, por lo que no es objeto de interés en la educación. El único manual existente sobre el tema es el trabajo de Herrán y González (2002), en el cual se explica que más del 80% de los errores habituales que los docentes dicen cometer y cometen son parcial o completamente personales –sólo una minoría son exclusivamente técnicos-, y que su fuente principal de mala praxis didáctica es su propio egocentrismo.

Otro autor que habla sobre este tema es García (2008), quien retoma la figura de Locke y otros, en la que se alude al egoísmo como un elemento de la mala práctica del profesor (Figura No. 3). García (2008) representa el espacio del profesionalismo docente como un triángulo que desde el punto de vista positivo o deseable (figura 1b) se caracteriza por el altruismo, la autonomía y el conocimiento. Contrario a estos elementos, encontramos los que definen referentes no deseables (figura 1a): una mayor o menor inseguridad y

necesidad de dependencia (libro de texto, normativa formal, la tradición, etcétera); una dosis de egoísmo que lo hace anteponer sus intereses a los de los alumnos y a los de la institución en los que está inserto; y la falta de dominio o desconocimiento de su propia materia:

Figura No 3.: Referentes de egocentrismo y no egocentrismo

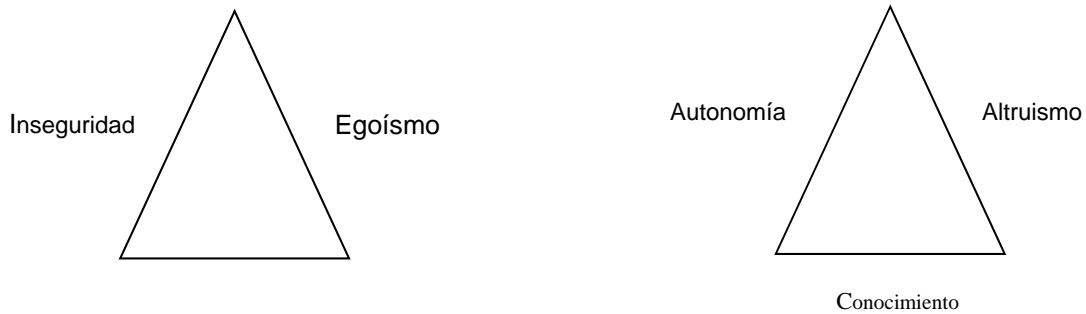


Figura 1a. Referentes egocéntricos

Figura 1b. Referentes no egocéntricos

Fuente:García (2008).

La falta de profesionalismo, según García (2008, p.7) está asociada a la tensión entre los tres factores (autonomía, altruismo y conocimiento) y al concepto de responsabilidad externa. Esta última, la relacionan con la rendición de cuentas que debe exigir el sistema educativo al profesor respecto al uso efectivo de estos factores.

Martínez (2007) plantea que los docentes deben tener especial cuidado para no apropiarse de la posición de poder que confiere el rol del docente. Cuando el profesor se deja llevar por sentimientos de superioridad pierde el enfoque esencial de la propia imagen y consecuentemente la de los alumnos que pasan a ocupar una posición inferior. En estos casos es más factible que el ego docente, salga triunfador, sin embargo, la calidad de la relación y el aspecto formativo desaparecen. Por otro lado, este autor hace referencia al *infantilismo institucional* y las consecuencias que tiene sobre sus miembros, tales como: el estrechamiento mental, el estancamiento, la falta de crítica, la desilusión, el sentimiento de culpa, el miedo, la docilidad, la incapacidad para planificar. La

repercusión colectiva influye en el docente individual, que a su vez tiene consecuencias nocivas en los alumnos. “El docente reproduce a menudo las relaciones con sus superiores o con el entorno enajenante. Se produce un fenómeno de contagio, del que a menor o mayor cuantía participan todos y genera un sentimiento filial patológico.” (Martínez, 2007, p. 42).

6.2 Tomar conciencia del ‘ego’ docente

¿A qué se debe el egoísmo del profesor? Algunas respuestas las encontramos en los tres fundamentos del egocentrismo que proporcionan Herrán y Martínez (2002):

a) Generosidad disminuida o apertura limitada

Preocupación excesiva por nosotros mismos, olvidándonos de los demás; la principal motivación es la del bienestar, el recibir, el influir en los alumnos y en los compañeros, etcétera; aferrarse a ideologías o formas de actuación que lo hacen sentir seguro, sin abrirse a otras posibilidades poco habituales; incoherencia entre lo que la educación es y pretende, y lo que realiza y demuestra desde su comportamiento; poca disposición para compartir y converger con quienes tienen otros puntos de vista; predisposición al enfrentamiento (conmigo o contra mí); agrupamiento selectivo, restringido, mutuamente reforzante, autocomplaciente, narcisista, etcétera.

b) Conciencia estrecha o complejidad disminuida:

Poca comprensión; dificultad para la relación; el interés se centra en el *sí mismo* y *para sí*; se tiende al reduccionismo, la simplificación, la modelización, el mecanicismo y lo lineal; repulsión y huida de la complejidad, que se interpreta como *complicación*; la parcialidad, el sesgo, la dificultad para la complementariedad y la síntesis.

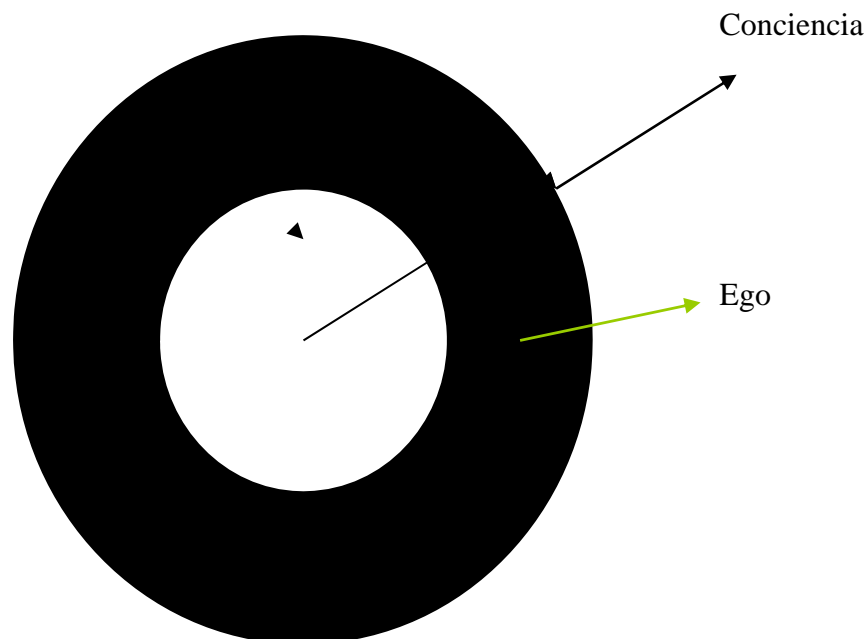
c) Conocimiento parcial o reflexión inmadura:

Del fundamento anterior se desprende éste que consiste en: la estrechez de la comprensión a causa de la dificultad para la síntesis; priorizar lo *periférico* (alumnos, currículo, acciones...) de la educación; autocrítica disminuida y menor transformación; mayor seguridad y mayor ausencia de duda; rechazo al autoanálisis del propio ego, que se entiende como *desestabilizador*, etcétera

El egocentrismo se manifiesta de muchas maneras: “en algunas personas es más activo y por tanto más fácil de reconocer; en otras es más pasivo, por lo que suele ser más difícil percibirlo, pero no por ello menos dañino.” (Vilaseca, 2008, p. 24). Esto lo podemos ver en algunas personas activistas que se vuelven críticos y jueces de todo lo que no se ajusta a sus esquemas o cánones de perfección. Por otro lado, hay personas que por su ego, temen entrar en conflicto con otros, por lo que prefieren ajustarse al pensamiento y opiniones de los demás y relegarse pasivamente a un segundo plano.

A través de la siguiente figura, Herrán e Isabel González (2002) hacen un análogo de la persona potencial, al yo –individual, colectivo o institucional- que está paralizado por una capa de egocentrismo.

Figura No. 4: El ego y la conciencia.



Fuente: Herrán y González (2002).

Llegamos al autodescubrimiento de lo que somos sólo descubriendo lo que no somos, quitando lo que cubre el verdadero ser. Lo que está tapando es nuestro modo de pensar, de creer, de actuar, que puede ser totalmente erróneo. El anillo es la envoltura del ego que constriñe, comprime o inhibe la conciencia. La evolución interior que lleva a la madurez personal se logra en la medida que se debilite la *corteza de condicionamientos del egocentrismo* para dar paso a la conciencia. La conquista de mayor complejidad de conciencia conduce progresivamente al sujeto a tener *menos ego* y *más yo*. En este sentido, los autores recomiendan que la madurez en la formación de docentes se trabaje a partir del reconocimiento de los *lastres*, que son los que impiden que el profesor madure como persona y como profesional.

6.3 Disminución el egocentrismo para alcanzar la madurez

El egoísmo “es la manifestación desmesurada del amor a uno mismo que lleva a la persona a pensar sólo en su beneficio ignorando o incluso vulnerando los intereses de aquellos de quienes le rodean” (Ceregido, 2010, p. 39). Disminuir o eliminar el egoísmo implica reflexionar sobre nuestro actuar, preguntarnos si lo que hacemos no está dirigido al propio beneficio. Para la autora la diferencia entre el egoísta y generoso estriba en su inteligencia. El paso del egoísmo a la generosidad empieza en la infancia, ésta se debería de avanzar a la par del desarrollo de las competencias intelectuales y emocionales. El nivel de madurez que logre el sujeto marcará la actitud de generosidad y dominar el ego. En este camino hacia la generosidad se requiere de un maestro que dé las claves para culminarlo, y éste puede ser los propios padres, un profesor, un compañero, un amigo.

Un profesor egoísta difícilmente puede ponerse en los zapatos del niño, ni quitarse primero los suyos. La gestión del ‘ego’ debe ser parte de la tarea del profesor y de los directivos para que no se dejen dominar por el egoísmo y el egocentrismo. Liberarse de ellos implica dar paso a una actitud generosa y de servicio la cual requiere de un nivel alto de conciencia y de madurez. (Ceregido , 2010).

Las actitudes egocéntricas se derivan de un pensamiento egótico, es por ello que Riso (2008, pp. 152-153) sugiere cuatro principios que pueden contribuir a desterrar el egocentrismo mental, incrementar el autoconocimiento y modificar los sesgos cognitivos:

a) Tomar conciencia de que el cambio interior es importante:

Una vez que se ha tomado conciencia de las áreas de oportunidad para crecer como personas y profesionales, el siguiente nivel de conciencia es el deseo profundo del cambio y del compromiso por cambiar. Cualquier cambio exige esfuerzo y éste va acompañado de incomodidad, sacrificio, desapego, evasivas, etc., que son como piedras que encontraremos en el camino de nuestro proyecto vital.

Ellis (cit. en Riso, 2008) afirma que el cambio se da a través de mucha fuerza de voluntad y ésta incluye: “la determinación para cambiar, el conocimiento acerca de cómo cambiar, el ponerse en acción y persistir en esta acción.” (152). No basta con querer cambiar, hace falta conocer los procedimientos para hacerlo, ponerlos en acción y mantenerse en el camino de la evolución. Mantenerse firme en el proyecto de cambio impide que otras cosas o personas lo cambien y termine aplastado por el ambiente en el que se desenvuelve.

b) Lentificar los procesos e identificarlos:

Una vez que se asume el compromiso por cambio, hay que aprender a identificar los sesgos de nuestros pensamientos y acciones. Al principio conviene observarlos sin pretender modificarlos. En el proceso de observación se obliga a la mente a ir más despacio para reconocer los detalles del propio desempeño mental. En esta fase se trata de reconocer los procesos mentales, sin modificarlos porque cuando la mente detecta que se desea cambiar su mecanismo de defensa, su respuesta es de mayor resistencia. Para ello se recomienda una observación sigilosa y de mucho cuidado.

c) Reordenar la experiencia alrededor de una creencia negativa:

En esta fase se trata de elegir una creencia negativa cualquiera que nos haya hecho sentir mal y ver cómo nos resistimos a expulsarla de nuestra mente. A través de la herramienta de la autoobservación se identifica: el evento que activó el malestar, lo que pasó por la mente, cómo se llegó a esa conclusión, qué tipo de sesgo se utilizó (atencional, de memoria o de percepción), cómo respondió a esa situación, etc.

d) Atacar las distorsiones:

Si en la fase anterior se descubrió un sesgo atencional, es necesario hacer una análisis de las situaciones de manera global, abarcando todo el conjunto de hechos, sin dejar datos que no nos gustan o no nos convienen. Esto se hace con el fin de evitar la focalización sólo en aquello que se quiere ver y formar conclusiones equivocadas.

7. La autoformación, voluntad para crecer interiormente

7.1 Tomar las riendas del propio proceso autoformativo interno

El ser humano es portador de potenciales de cuyo desarrollo es responsable. El desarrollo lo concebimos como un acto intencionado de realizar esos potenciales en todas sus dimensiones (físicas, mentales, emocionales, y espirituales). Estos potenciales de acuerdo con Antrazyt (2005):

están dados y son casi idénticos en las diferentes personas; muy poco depende de las ligeras diferencias genéticas que llevamos, por tanto compete a la sociedad, a los modos de organización de la producción y de poder, proveer oportunidades para que todos puedan desarrollar sus potencialidades. Segundo, dadas estas oportunidades, compete a cada persona trabajar al sistema educacional ayudar a que este trabajo se optimice en forma de autoeducación. Tercero que cada persona aprenda a aprender de sus experiencias y vivencias para conocerse y comprenderse, y realizarse en tanto que potenciales y en tanto que relación. (p. 101).

Desde esta postura teórica al hablar de la educación de sí mismo, hacemos referencia a la necesidad de perfeccionamiento como seres humanos, y a la actuación intencional y persistente para desarrollar las potencialidades personales a través de recursos adecuados para ello. El desarrollo personal es la base para el desarrollo profesional. Si el profesor es menos “ego” (inmadurez) y más conciencia (persona), podrá realizar más fácilmente su misión como educador; podrá estar al día de las innovaciones, actualizarse, revisar continuamente sus conceptos, dar seguimiento a los cambios y evaluarlos, organizar sus saberes de forma crítica y reflexiva, etcétera (Sanches, 2008).

La sociobiología sostiene que todo individuo tiene la potencia física, mental, psíquica y espiritual para que la desarrolle con su propio esfuerzo. La sociedad puede proveer de ambientes favorables para contribuir a su desarrollo, pero es el sujeto quien tiene la responsabilidad de hacerlo individual y colectivamente. Asimismo, señala I. Antrasyt (2005) que compete al sistema educativo ayudar a que el sujeto optimice ese potencial en forma de autoeducación, “que aprenda a aprender de sus experiencias y vivencia para conocerse y comprenderse en tanto que potenciales y en tanto que relación” (pp. 101 y 102). En este sentido, el desarrollo es hacer acto ese potencial en sus diferentes dimensiones: físicas, mentales, emocionales, psíquicas y espirituales.

Blay (1994) afirma que el trabajo con el ser no depende sólo del maestro exterior, sino que es un trabajo compartido. Una mitad le corresponde al maestro, y la otra mitad le corresponde al alumno. La labor del maestro no consiste en dar lecciones para estudiar, sino dar un planteo de posibilidades, lo cual produce un diálogo fructífero. La autoformación surge de la necesidad de ser mejores en todos los aspectos, principalmente como seres humanos. Es entonces que se abren las posibilidades de aprender y comprender acerca de uno mismo, lo que somos. “Uno ha de observarlo por sí mismo, y sólo en la relación es posible observarlo con claridad, fuerza y con un propósito firme.” (Krishnamurti, 2006, p. 15).

Además de la necesidad emerge esa convicción de trabajar con nuestro interior para influir positivamente en los alumnos que están en nuestras manos. El trabajo interior no es fácil, tampoco agradable en un inicio, pero la persistencia en este trabajo nos llevará a experimentar el gozo del crecimiento interior y su incidencia en las relaciones con los alumnos y compañeros.

De acuerdo con Urbietta (2005) para educarnos necesitamos ponernos a la escucha de cuatro personajes interiores, los cuales nos ayudan a estar atentos y cuidar de nosotros mismos. Estos personajes son:

- *Cantor interior (autoestima, valoración positiva, pequeños logros, intentos, creatividad, poesía, sensibilidad y melodía).*
- *Médico interior. Éste habla con voz de alivio y curación, de reconstituyente, de prevención, de diagnóstico y terapia sanadora.*
- *El profeta que vive en nuestro corazón es inconformista, sobrio, aventurero y soñador de metas y logros....pero cree en nosotros.*
- *Maestro interior. Su voz suena a deseo de crecer, de ser más, de aprender siempre... de cada cosa, de cada situación.... Suena a inteligencia que lee dentro (p. 87).*

Al tomar las riendas del propio proceso autoformativo interno es importante que se haga con libertad, con una actitud sincera y comprometida en relación con el propio desarrollo. Cada persona se ubica y trabaja según su propio sentir y su propio hacer personal. En este trabajo interno es necesario respetar la naturaleza de cada persona y evitar imponer una forma de trabajo estricta.

Los resultados no son a corto plazo, incluso, Blay (1994) señala que no se puede medir el grado de avance, si se va bien o no, pero señala tres cualidades en las que se puede percibir ese crecimiento: sencillez, alegría y humildad. Si a través del tiempo se crece en ellas se puede decir que la autoformación está haciendo bien. El autor recomienda no caer en la desesperanza, ser tolerantes y pacientes con nosotros mismos, pues en el camino hacia el cambio interior hay muchos obstáculos, la vida puede aparecer como una constante contradicción y el 'ego' insistirá en apoderarse de nosotros una y otra vez.

Para entrar en un proceso de maduración se requiere de la autoeducación y la educación implica esfuerzo para conseguir la mejora como seres humanos y como docentes. Si queremos lograr el cambio en los sujetos, la formación como práctica social puede contribuir a ese propósito mediante el desarrollo de competencias profesionales y el acompañamiento de los profesores en su aprendizaje a través de la autoformación. En este proceso el docente trabaja sobre él mismo, sobre sus representaciones como persona y profesional a fin de ser mejor docente y generar aprendizajes duraderos en sus alumnos.

Para Freire la existencia es un acto de preguntar, asombrarse, asumir riesgos y rupturas permanentes que nos ayudan a crecer y madurar, a ser modestos y humildes. Esas rupturas nos ayudan en el proceso autoformativo, nos permiten comprender la superposición entre la dimensión personal y profesional al pasar por procesos de concienciación, “autoconocimiento, autorreflexión de lo que estamos siendo y de lo que necesitamos ser como personas y como profesionales.” (Lis Monteiro, 2002, p. 42).

En las investigaciones coordinadas por Yurén (2005) encontramos que en México abundan los dispositivos escolares y universitarios altamente heterónomos, son pocos los diseñados para la autoformación y es escasa la investigación en relación con sus resultados. El fuerte peso de heteroformación evita la incertidumbre, obstruye el ejercicio de la duda y la crítica, y en algunos casos se favorece el dogmatismo. De acuerdo con Navia (2006) los programas que fomentan la autoformación del docente presentan ciertas características, como las siguientes:

- Se centran más en incertidumbres que en certezas.
- Se problematiza y critica la práctica propia y la ajena.
- Vinculan la teoría y la práctica, la experiencia docente se concibe como contenido de formación.
- Favorecen que el sujeto se conozca a sí mismo en su forma de ser y hacer.

- Los sujetos en formación no esperan que la institución les dé todos los contenidos y los recursos para acceder a ellos.
- La formación se ve como un compromiso que se comparte con un colectivo.
- La persona se sabe reconocida como sujeto y tiene la confianza para hablar de sí mismo, sin miedo a las críticas porque los sujetos facilitan recíprocamente la formación del otro.

La connotación del término autoformación en estas investigaciones va en un sentido de autodidactismo del profesor, de brindar las condiciones y las oportunidades para que él mismo crezca como profesional. De acuerdo con este autor Urbieto(2005), el educador necesita educarse, es decir autoformarse, crecer como persona para acompañar a sus alumnos en su crecimiento. Esa educación debe conducir al educador a ser más sabio y más feliz, y esto sólo es posible si el profesor evoluciona interiormente. “Donde no hay adulto interior, no hay propuesta educativa creíble.” (Urbieto, 2005, p. 27).

Para hacer de los profesores mejores seres humanos, la formación y la autoformación necesita considerar la experiencia acumulada a lo largo de su existencia, como punto de partida para que los docentes puedan avanzar hacia la mejora de sí mismos y de sus prácticas, aprendan a pensar de otra forma, con la mente abierta y dialogar de otro modo (Lis Monteiro, 2002). La práctica-teoría-práctica unida a la reflexión y autorreflexión sobre nuestra vida y nuestro quehacer docente contribuyen a que nos formemos y autoformemos como personas y como docentes. Necesitamos aprovechar el potencial que hay en nosotros mismos para vernos nuevamente, en tanto personas y profesionales, dentro de un ámbito individual y colectivo.

7.2 El maestro como guía del crecimiento interior

Para eliminar el ego y todos los sentimientos y actitudes negativas que se derivan de él, esto supone una experiencia fuerte y profunda, supone también una madurez“y eso exige un maestro, sea cual fuere el estatuto y la apariencia

bajo la que se presente (...) y bajo la que se ejerza responsabilidad sobre los otros (Dürckheim, s/f, p. 8).

En la vida cotidiana se utilizan de manera indistinta los términos: profesor, educador o maestro, para referirse a una persona que enseña. No obstante, el concepto de maestro es mucho más amplio y mucho más trascendente. Algunos autores plantean muy claramente esta diferenciación. Por ejemplo Dürckheim (s/f) afirma que “el maestro no es un profesor; él no enseña a leer sino a vivir” (p. 63). Asimismo, Urbietta (2005) expone que “el maestro no es necesariamente quien enseña sino quien sabe. El maestro es un sabio que sabe tejer tarea y gozo. Y tratándose de educar para la vida, es quien sabe y saborea la sabiduría de la vida” (p. 28). Para Blay (1994) “el maestro es un canal de expresión del ser.” (p.3), por tanto, ama en el alumno a su ser esencial.

Hay otras características del maestro que Urbietta(2005, p. 28) señala y que vale la pena retomar:

- El maestro está comprometido en su propio crecimiento y sus alumnos lo observan y lo notan.
- Es una persona reconciliada con su historia. Vive en paz; sus alumnos lo perciben.
- Está más allá de pretensiones y ansiedades. Es una persona sosegada; sus alumnos lo agradecen.
- Es autónomo, sabe lo que quiere y lo que no quiere; sus alumnos le admiran.
- El maestro posee su vida, y es poseído por la vida en crecimiento: sus alumnos se felicitan por ello.

Follman (cit, en Morales, 1998) menciona varios personajes que son identificados como maestros que han influido e inspirado a muchísimas personas, por ejemplo: Aristóteles, Platón, Séneca, Jesús de Nazaret, entre otros. La lista es heterogénea, pero pone de relieve cómo una sola persona puede influir positivamente en la vida de los demás.

El concepto de maestro, según Morales (1998), se puede equiparar con el de buen profesor, principalmente con aquéllos que “más y mejor influyen en sus alumnos.” (p. 21). Para este autor hay muchos estilos de ser un buen profesor, de relacionarse con los alumnos y de influir positivamente en ellos. También hay muchos rasgos vinculados con ser un buen profesor, pero no hay necesidad de poseerlos todos.

Dürckheim (s/f) precisa que si se dice de un maestro que es entregado, dispuesto a sacrificarse, bueno, amable y afectuoso, etc., o si por el contrario, egocéntrico, alejado del alumno, duro, impaciente, y en ocasiones hasta cruel, estas apreciaciones pueden ser –o no- exactas. “De cualquier modo no tienen nada que ver con lo que él es en cuanto maestro, ni con lo que hace de él un maestro.” (p. 93).

7.3 Crecimiento interior: estar bien con uno mismo y con los demás.

El desarrollo personal sólo puede darse viviendo activamente y no pasivamente. Blay (1990) afirma que se vive pasivamente cuando respondemos emocionalmente al entorno y a los estímulos, cuando vivimos de manera mecánica, dentro de una inercia. Para que el sujeto se desarrolle, debe hacer las cosas con profundidad, con contundencia, poniendo todo su empeño y todas sus ganas, toda su afectividad, su inteligencia consciente. La actitud positiva consiste en eso, en vivir plenamente, lo que significa vivir las cosas haciéndolas, saboreándolas, disfrutándolas.

Si se asume el compromiso de estar bien con uno mismo, es cuestión de tiempo el conseguirlo. Lo mismo sucede con el resto de actividades: cuando más se practique y trabaje sobre sí mismo, más y mejores resultados se obtendrán. Querer es poder: sólo depende de nosotros. (Vilaseca, 2008, p. 125). Blay señala que el baremo o termómetro del crecimiento interior es el acercamiento a los otros, el sentirlos e integrarlos en nosotros.

El crecimiento personal va de la mano de la energía personal y su desarrollo.

Sobre este aspecto retomamos de Blay (1990) las siguientes sugerencias:

- Examinar de manera continua nuestras actitudes. ¿Hasta dónde utilizo la vida para desarrollar mis capacidades intelectuales, afectivas, éticas, estéticas, etc. expresándome y tomando conciencia de mí en todos los niveles? ¿Hasta dónde estoy obrando de un modo artificial, sólo por inercia, por hábitos en cosas que son realmente de valor para mí? ¿Qué hago realmente para llegar a mi objetivo final de la plena conciencia de mí mismo?
- Tener una actitud positiva aprendiendo a convertir en positivo todas nuestras experiencias. Los mejores profesores son los que tienen una actitud positiva que contagia a los profesores menos comprometidos con su trabajo. Esta actitud incluye el esfuerzo, la voluntad y la afectividad. Este último componente de acuerdo con Blay (1990) es el que contribuye a que la actitud positiva conserve la chispa de lo dinámico, la cual se observa en las personas maduras y vigorosas. Esta actitud es la que hace que el maestro rinda más mentalmente y en la acción.
- “A mayor entusiasmo, sincero y profundo, menos tensión. Mantener esta actitud, significa vivir centrado en lo que soy, no en lo que no soy, siempre algo positivo. Soy yo energía, ganas de vivir, de moverse, afecto, fuente de iniciativas, siempre soy algo positivo.” (Blay, 1990, p. 21).
- La disciplina de la actitud. Se trata de disciplinar nuestra actitud, de no depender de las circunstancias, sino de nuestra propia actitud en cualquier circunstancia. “La actitud es una postura del hombre y está conectada con la mente y la voluntad.” (p. 20).
- Comprender un poco mejor a la gente. Si aprendemos a ser conscientes de nuestro mundo interior, podremos ir cayendo en la cuenta del porqué somos de cierta manera y comprenderemos también del modo de ser de los demás, aceptándola como normal. Al juzgar a los demás estoy proyectándome yo mismo, pues no acepto mis propias equivocaciones y maneras falseadas de vivir. El juzgar a los demás proviene, pero tampoco soy consciente de ello, por eso no me doy cuenta que los demás también son víctimas de su

deficiente formación, y tenderé a ver en las acciones y actitudes de los demás, sólo su mala intención.

La comprensión y desarrollo del yo-esencial es clave para el crecimiento profesional del docente. El ser mejor persona influye en las relaciones con sus colegas y la calidad de su trabajo en el aula. La buena enseñanza, según estudios internacionales se caracteriza por la forma de enseñanza del docente y su forma de ser. Lo más importante en la enseñanza no es lo que hace el maestro, sino lo que es como ser humano. Las identidades de los docentes están asociadas a su autoimagen, es decir, con el qué y quiénes son, con los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo y al significado que le atribuyen los otros.

“La personalidad del docente es un componente esencial de su trabajo. El profesor no sólo debe hacer su trabajo, sino que debe también empeñar e invertir en el trabajo lo que él mismo es como persona.” (Marchesi, 2007, p. 104). Hemos encontrado estudios que muestran la relación entre calidad de la enseñanza del profesor y su rasgos de personalidad. Sin embargo, Morales (1998) al tratar el tema de la relación profesor-alumno en el aula menciona que poco se puede hacer para cambiar la personalidad porque ésta nos viene dada, pero podemos potenciar lo positivo de nosotros mismos y suplir algunas carencias de la personalidad por otras, por ejemplo: se puede no ser divertido, pero sí preparar bien las clases, o no tener la cercanía afectiva con los alumnos porque no es parte de su forma de ser del profesor, pero puede tratar con respeto a sus alumnos. Para este autor lo más importante es la actitud del profesor y la manera como asume su rol.

Esta postura es un tanto pesimista respecto al cambio que se puede dar en la personalidad de los sujetos, considera poco viable el cambio del profesor en su forma de ser, como se muestra en el siguiente párrafo:

A la hora de la verdad, importa más qué hacemos (lo controlamos mejor) que cómo somos (es más difícil de cambiar o es inmutable...y además tenemos derecho a ser distintos). El qué hacemos brota de nuestras propias actitudes, de

cómo nos vemos a nosotros mismos en relación con nuestros alumnos (p. 29).

Es importante el cambio de actitud de la que habla el autor, sin lugar a dudas, y esta demanda se expresa en una inmensa variedad de propuestas educativas y documentos oficiales, pero ¿cómo se puede cambiar de actitud si no se considera el desarrollo personal del profesor? Trabajar con el ser del profesor para que sea mejor persona, no es una tarea fácil, como ya lo hemos dicho, es un trabajo que lleva mucho tiempo, sin embargo, la educación formal debería preocuparse por propiciarla para que el sujeto la sienta como una necesidad y la continúe desarrollando de manera autónoma.

No se trata de formar sujetos para que sean iguales porque eso es imposible, cada uno tiene diferentes estados de conciencia y niveles de madurez diversos. En cambio, coincidimos con Blay (1990) en que se puede llegar a la vitalización de estados superiores de la personalidad, que se expresan en los niveles siguientes:

- a) Nivel mental superior. Se refiere a la necesidad de participación en realidades de orden general y universal, ya sea en el orden social, político, científico, filosófico, etc., que sobrepasen el interés individual o la mera conveniencia, para enfocarse a hechos que requieran de una índole impersonal. Esta actitud es de madurez mental y social, “de toda persona que haya de trabajar en equipo.” (Blay, 1990, p. 7).
- b) Nivel afectivo superior. Comprende la necesidad de amar y expresar la belleza, la armonía, la bondad, lo perfecto, lo absoluto. De este nivel brota la belleza artística, el amor abnegado y altruista, que ve al otro por encima de su yo personal.
- c) Nivel de la voluntad espiritual. Este nivel es el más elevado de la psique humana, y tiene que ver con la intuición, en la que el individuo siente la necesidad básica de vivir apoyado en su fuerza interior, que es la conciencia más cercana a la noción de ser.

Las necesidades básicas existen en el hombre, pero las correspondientes a los niveles superiores se manifiestan de manera muy tenue. La verdadera calidad humana estriba precisamente en el desarrollo de estos niveles superiores de la personalidad. Quien sólo tiene desarrollados sus niveles personales, aún por el ambiente en que haya vivido y las circunstancias en que actualmente se desenvuelva, es probable que hable y razone sobre el deber, el amor a los demás, la religión, etc., pero no pasará de ser un hombre inferior y ególatra. El discurso de la espiritualidad y el altruismo se quedará en mera retórica y teoría, estará muy lejos de la verdadera calidad de sus acciones. (Blay, 1990, p. 8).

7.4 La voluntad y la determinación de actuar

“Somos lo que somos, pero lo que podemos ser es responsabilidad nuestra” (Voli, 1997, p. 37).

Para lograr el cambio se requiere de una gran disposición para desaprender y reconstruir nuestras formas de pensar y actuar personales e institucionales. El trabajo en colaboración es básico en este proceso de transformación, sólo así podremos poner en tela de juicio nuestras verdades particulares e institucionales, mantener una mente abierta y una mirada atenta a otras posibilidades (Day, 2006)

¿Qué es lo que hace que los profesores cambien ante las propuestas de cambio y qué les hace oponerse a ellas y mantener sus prácticas?

Para dar respuesta a esta pregunta tendríamos que analizar los mecanismos psicológicos y sociológicos, además de analizar el lugar que ocupa el profesor en el proceso de cambio. El cambio es un proceso, y no un hecho. El profesor no sólo es un aprendiz técnico, sino también social y aprendiz de sí mismo. En este sentido, tendríamos que conjugar la capacidad del profesor para cambiar, pero también su deseo de hacerlo.

Para que exista una construcción personal adecuada deben de cumplirse distintos principios que tiene que ver con la voluntad:

- 1) Es una tarea que requiere la implicación personal y activa del sujeto de forma imprescindible, es decir, una actividad constante de reflexión, análisis de la realidad y de sí mismos, toma de decisiones, clarificación de valores, posicionamientos morales, etc. La personal debe sentirse protagonista de sí misma y de su vida.
- 2) Es una tarea compleja que requiere poner en juego numerosos repertorios de aprendizaje sobre sí mismo, la vida y la realidad. Aprender a ser como desea ser y aprender a vivir como uno quiere vivir, dentro de las posibilidades que ofrece el medio personal, requiere numerosas actividades de conocimiento personal (deseos, intereses, necesidades y motivaciones) y de la realidad que no siempre son fáciles de ejecutar. A veces las personas podemos tardar toda la vida en definir las y, probablemente, en muchos casos queden por definir tras toda la vida.
- 3) Es una tarea que requiere esfuerzo personal mantenido en el tiempo para no dejarse llevar por lo más fácil. En la mayoría de los casos el mantener opciones personales requiere buenas dosis de persistencia en el esfuerzo y de resistencia a las frustraciones que se presentan y boicotean las decisiones conscientemente tomadas previamente.
- 4) Es una tarea de construcción activa por la persona que se está haciendo a sí misma, no de mera réplica de los modelos observados externamente. Es una síntesis entre lo que le proponen ser y lo que ella desea ser, en base a la construcción de otros aspectos de la realidad. (Fuente, 2003, p.30)

El equilibrio entre las decisiones y el sentido de responsabilidad son básicos para alcanzar la autodeterminación (Monroy, 2005). En la consistencia volitiva están implicados el esfuerzo y la constancia. El esfuerzo para llevar a cabo la decisión que se ha tomado, aún con los sacrificios que implica la superación de los obstáculos que se van presentando. La constancia para mantener la decisión, impidiendo que con el paso del tiempo se vaya debilitando. La voluntad implica una motivación inteligentemente dirigida por cuatro acciones:

inhibir el impulso, deliberar, decidir y mantener el esfuerzo. Querer es un acto de voluntad, traduce un tesón, en una lucha constante por el objetivo (Rojas, 2000).

La voluntad, como expresamos anteriormente, es una función del yo-cerebral gracias a la cual podemos activar nuestras energías y conducir las en la dirección que hayamos elegido. Ésta también desemboca en la dimensión moral. La voluntad “puede funcionar con normalidad, poniéndose al servicio de lo que la inteligencia ve conveniente y de lo que la libertad decide hacer.” (Fernández, 2005, p. 217).

“La perseverancia o determinación es la competencia fundamental de la automotivación.” (Bernal, 2003, p. 232). Los docentes con mayor perseverancia son aquellos que tienen un proyecto vital muy claro, que han elaborado pequeños proyectos que tienden a la consecución de ese proyecto vital, pero que tienen sentido en sí mismos, que parten de un alto conocimiento personal y de las circunstancias que rodean a cada uno de los pequeños proyectos, consecuencia de una alta autoestima, que cuentan con un nivel suficiente de control, de autocontrol ante la frustración, y, que, si es posible, educativo.

El querer-querer es básico para lograr el cambio. Si un docente quiere, también puede hacer cosas extraordinarias en el aula, lograr que sus alumnos aprendan a pesar de las circunstancias que los rodean. Desafortunadamente, la cultura escolar, la misma sociedad actual tiende a la debilidad de la voluntad (Fernández, 2005). Esta forma de funcionar consiste en que la voluntad no hace lo que la inteligencia percibe que debe hacer y que la libertad decide hacer. Entonces entra en juego la desidia, la flojera, ocasionando que el compromiso profesional se fracture y se pierda.

Si día a día se nutre la voluntad, se potencia, surge la respuesta armónica a cada situación. Por supuesto que cuesta mantenerse, hay momentos de tormenta, de derrumbe, pero si se dejan, si la persona se mantiene consecuentemente en esa posición, ese “no yo”, o personaje como lo denomina Blay, pierde fuerza porque la persona está manteniendo con

decisión, una actitud auténtica, y esto al personaje, a la postura negativa, le derroca. Si no tenemos la decisión de mantenernos firmes ante el cambio, la angustia nos vuelve otra vez, aunque inevitablemente hay que pasar por ella.

III. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

En este capítulo pretendemos evidenciar el camino que se recorrió en el proceso de indagación. En primer lugar mostramos la postura metodológica que justifica el empleo de los métodos e instrumentos para la obtención de los datos pertinentes con el fin de describir y explicar el modelo de formación del educador durante el proceso de investigación para incidir en su desarrollo personal y profesional.

Para este tipo de investigación fue necesario utilizar un diseño flexible y adaptable que proporcionara respuesta a las preguntas de investigación. El valor y al mismo tiempo las posibilidades potenciales del diseño radican en la claridad y concreción de los argumentos para analizar el objeto de estudio, la perspectiva teórica desde la cual se sitúa la investigación, los fundamentos metodológicos utilizados para aproximarse a la realidad estudiada, las fases de la investigación y las técnicas e instrumentos que facilitaron la obtención de datos.

1. La investigación con métodos mixtos

La metodología que utilizamos para recabar la información, sistematizarla y procesarla fue el enfoque mixto, que integra datos cualitativos y cuantitativos, información general y particular, lo subjetivo y lo objetivo, derribando con ello las barreras que dividen la realidad educativa en entidades dicotómicas. En este documento presentamos resultados de la investigación en el ámbito general y de la investigación *in situ*, en el programa de Maestría en educación primaria, así como el análisis de seis casos únicos. Estas últimas evidencias constituyen el diseño de casos múltiples que son más convincentes debido a que presentan la diversidad y riqueza de varios casos individuales y su proceso único de crecimiento interior para alcanzar la madurez personal.

La insatisfacción que se ha venido gestando por los paradigmas tradicionales en investigación, nos ha llevado a buscar planteamientos teóricos y metodológicos alternativos que reflejen una multiplicidad epistemológica que permita tener una visión global y analítica del objeto de estudio capaz de

integrar una multiplicidad de diversos puntos de vista capaces de satisfacer los objetivos de la investigación.

Esta realidad epistemológica que plantea la idea de la complementariedad paradigmática es compartida por la mayor parte de investigadores. Así Cook y Reichardt (1986) y Husen (1997) (cit. en Mari, 2006) sostienen “que los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación.” (p.94). Actualmente hay mayor aceptación por la diferencia y la complementariedad, por lo que ahora se habla de metodologías en lugar de metodología de la investigación.

La ventaja de obtener tanto datos cuantitativos cerrados como datos cualitativos abiertos demuestra ser más provechosos para comprender mejor un problema de investigación.

Según Creswell (2006) con la expansión de enfoques cualitativos y cuantitativos y el logro de su desarrollo y legitimidad en las ciencias sociales y humanas, se propagó la investigación con métodos mixtos que utiliza la obtención de datos que corresponden a los dos tipos de enfoques. Estos procedimientos dan respuesta a la necesidad de crear diseños que ayuden a dar una mayor comprensión del objeto de estudio a partir de incluir datos y análisis complejos. El creciente interés por los métodos mixtos se refleja en la diversidad de materiales bibliográficos y proyectos subvencionados de diversas disciplinas.

Producciones recientes denominan esta combinación de enfoques como “investigación con métodos mixtos”, pero existen otros términos para referirse a este tipo de estudios tales como: integración, síntesis, métodos cuantitativos y cualitativos, multimétodo y multimetodología (Creswell, 2003, p. 189).

La investigación realizada se acoge a un diseño investigativo con métodos mixtos. Y énfasis en el cualitativo. Este enfoque plantea algunos retos como hacer análisis de la información cualitativa como de la numérica, y encontrar el punto de engarce entre los dos tipos de datos, de tal manera que converjan

para lograr una mayor comprensión o confirmación de los hallazgos a partir de las dos visiones complementarias. El interés en combinar investigación cualitativa y cuantitativa se centró en tener un conocimiento mayor (más amplio, mejor y más completo) sobre el problema en cuestión, de esta manera, los resultados y finalmente las conclusiones fueran más útiles. Este tipo de diseño implicó la dedicación de mayor tiempo debido a la necesidad de obtener y de analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos.

2. La perspectiva fenomenológica

Dada la predominancia del enfoque cualitativo en esta investigación, consideramos necesario retomar la perspectiva fenomenológica e interpretativa que sustentan este tipo de investigación. Desde esta visión teórica, los sujetos en desarrollo son los que dan cuenta de su experiencia interna, dada su capacidad que poseen para la autoobservación, aunque no siempre sea muy precisa. Los sujetos pueden dar cuenta de su experiencia subjetiva de cambio en ellos mismos. Algunos de estos cambios son parte de un proceso de maduración conducente a un mayor nivel de madurez personal: cómo se veía antes de la maestría, cómo se ve durante ella, después de ella y cómo perciben su perspectiva futura. En esta valoración cada sujeto presta atención a cuestiones de mayor preocupación, selecciona lo que considera más importante en su pasado y su presente y lo que espera de sí mismo y del futuro.

Las preguntas que se plantean a los sujetos bajo la perspectiva fenomenológica se centran en la experiencia personal de cambio, en su forma de ser y actuar como docente, los cuales van reconstruyendo su propia personalidad, así como el significado de tales cambios, si fueron para empeorar o mejorar, en qué sentido esos cambios conducen a su madurez personal y en qué medida el proceso formativo se constituyó en uno de los factores que contribuyó a la supuesta maduración. Indagar sobre los aspectos cambiantes, para la mejora o el retroceso, es el principal centro de interés de este estudio, frente a los percibidos como estables. Las experiencias de cambio

positivo unidas a sucesos vitales, entre ellos los estudios de maestría, permitieron a los sujetos exponer sus sentimientos de madurez personal.

Desde el 'principio émico'¹ el interés central de la investigación es comprender e interpretar la realidad educativa desde la perspectiva de las personas implicadas en el proceso de investigación. Al partir de la visión de la persona misma, se toma en cuenta su globalidad, el conjunto de saberes, sentimientos, valores, significados, etc., que en la Psicología de la personalidad se le denomina *gestalt* (Esteve, 2004, p. 93).

Por lo anterior, podemos identificar cuatro postulados concernientes al enfoque cualitativo:

- a) *Postulado ontológico* (forma y naturaleza de la realidad). Reconocemos que la realidad es dinámica, global, construida e interpretada por los sujetos en una continua interacción (Rodríguez, et. al., 1996). En nuestro estudio el fenómeno de la madurez personal fue estudiado desde la perspectiva de los actores (profesores en formación) teniendo como marco de referencia los estudios de la maestría en educación primaria. Se tomaron en cuenta las distintas perspectivas en que experimentaron e interpretaron la realidad.
- b) *Postulado epistemológico*. Éste es referido a la relación entre el investigador y la realidad investigada. La relación es deductiva-inductiva, dado que partió de algunos supuestos deductivos, pero en el proceso se obtuvieron e identificaron otros. El análisis y la interpretación de los datos se realizaron desde dos visiones, por una parte se retomó el significado que los actores dan al tema de estudio y por otra parte el del investigador.
- c) *Postulado axiológico*. El papel de los valores jugó un papel muy importante para comprender el fenómeno estudiado, éste no se puede comprender sin los valores de las personas involucradas en el proceso investigativo

¹ Este principio se basa en la interpretación de los significados de la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes, en este caso de los profesores en formación.

(investigador y participantes en el estudio). Por ello el diálogo constante entre la dimensión del *emic*(los valores de los participantes) y la del *etic* (los valores de la investigadora).

- d) *Postulado metodológico*. El diseño de la investigación con métodos mixtos, con énfasis en lo cualitativo, y la metodología de investigación aplicada, ayudaron al logro de los objetivos de la investigación y a comprender e interpretar la realidad y el fenómeno estudiado.

3. Etapas del proceso de investigación

La investigación comprendió dos etapas: la primera fue un estudio exploratorio y la segunda integró la aplicación de una propuesta de formación con fines investigativos y su contribución al desarrollo personal y profesional de los docentes. Los procesos de investigación que se llevaron a cabo comprendieron una serie de fases en las que las acciones se tornan coincidentes con la metodología de la investigación aplicada, las cuales se ilustran en la tabla siguiente:

Tabla No. 5: Visión general del ciclo empírico de la investigación aplicada

Ejecutivo	Científico
Metodología	
Definición del problema pero falta información	Diagnóstico (Observación e inducción) Exigencia de criterios de bondad a instrumentos e información
El caso está claro, pero ahora qué sigue	Construcción teórica de las estrategias aceptables (deducción)
La estrategia es aceptada	Investigación acción durante la etapa de implementación
Realización de la estrategia aceptada	Repetición , pruebas y evaluación
La situación ha cambiado	Evaluación final

Fuente: Swanborn (cit. en Marí, 2006).

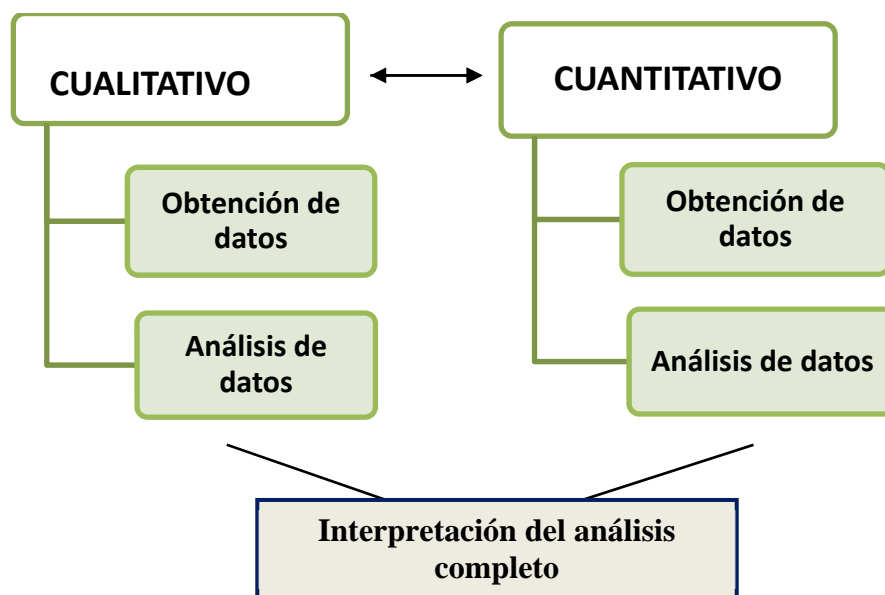
De acuerdo con la información anterior, la investigación aplicada comprende cuatro fases enfocadas a impulsar el proceso de cambio, las cuales se consideran como cuatro maneras independientes de investigación, en las que, según Marí (2006), se plantean acciones diferentes para cada una de ellas: “1) descripción de la situación que termine en un diagnóstico.; 2)escrutinio de estrategias y elaboración del proyecto final; 3) estudio del proceso de realización del proyecto; 4) evaluación de los efectos finales.” (p. 130).

a) Primera etapa

Teniendo como referente el estudio realizado, la primera etapa corresponde a la investigación diagnóstica, la cual abarcó dos fases, una cualitativa y otra cuantitativa-cualitativa. En ésta última se realizó un sondeo en el que se obtuvieron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos, con énfasis en estos últimos. Esta fase tuvo como propósito confirmar los hallazgos de la primera fase desde diferentes fuentes de datos y lograr una mayor comprensión de los mismos, además de generalizarlos en la muestra. Asimismo, los datos sirvieron de fundamento para justificar la importancia del estudio en la formación de docentes y el enriquecimiento de la investigación educativa.

El sondeo con profesores de educación básica permitió obtener información relacionada con las concepciones de los profesores respecto al desarrollo personal, su inclusión en la educación formal, las características del profesor con un alto nivel de madurez y las estrategias para su desarrollo. El estudio cualitativo con el grupo de la Maestría en educación primaria de la generación 2006-2008 hizo evidente la insuficiencia del enfoque reflexivo centrado en los aspectos técnicos de la enseñanza, dejando fuera el componente principal que es el ser del profesor. Estos estudios justifican la integración de la propuesta formativa en la currícula de la Maestría en educación primaria como complemento de la formación a fin de lograr los propósitos que tiene establecidos. El siguiente esquema ilustra las fases seguidas en esta primera parte de la investigación:

Fig. 5: Diseño secuencial exploratorio.



Fuente: Creswell (2005), adaptado.

b) Segunda etapa

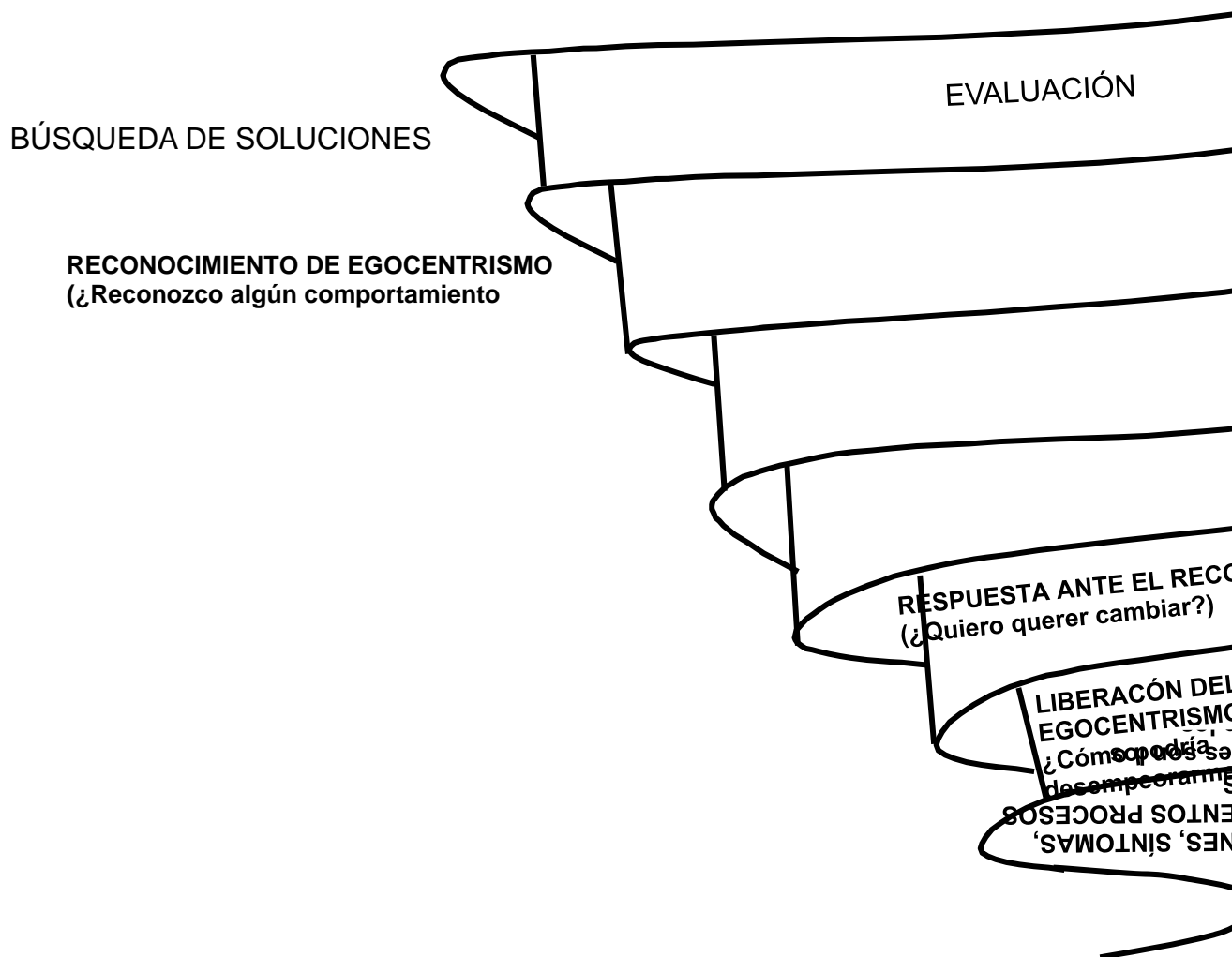
A partir de la investigación diagnóstica, correspondiente a la primera etapa del ciclo de la investigación aplicada, se trabajó con la etapa siguiente a través del diseño y puesta en práctica de algunas estrategias para el desarrollo de la madurez personal de los docentes. Esta etapa estuvo orientada al análisis y reflexión en un plano autocrítico e íntimo del ser y quehacer, así como al discernimiento entre los comportamientos egóticos o procedentes de la conciencia (generosidad, madurez, apertura...) haciendo uso de la investigación-acción y la “indagación-acción”, que se describirá más adelante.

En esta etapa se utilizó la estrategia concurrente de triangulación, en la que se emplearon diversos métodos con la finalidad de contrastar, confirmar y corroborar hallazgos del mismo estudio. La obtención de datos cuantitativos y cualitativos fue concurrente en la misma fase de investigación, dando prioridad al enfoque cualitativo. Al final, en la fase de interpretación, se integraron los datos cualitativos y cuantitativos como una forma de enriquecer los supuestos. Ambas perspectivas proporcionaron una visión integral y complementaria del sujeto y el objeto de estudio. En la primera, el plano causal de actuación se

centra en el hacer, mientras que la segunda enfatiza el plano autocrítico e íntimo del ser: Los apoyos metodológicos abarcaron las cualidades íntimas, los interactivos sociales, el pasado y el futuro, así como las cuestiones prácticas, concretas, inmediatamente anteriores. La indagación-acción llevó a los sujetos al reconocimiento egótico y al impulso reinterpretaor hacia la conciencia (Herrán y González, 2002).

El proceso molecular de la indagación-acción en el proceso de formación parte de la conciencia para llegar a ella y la posibilidad real de cambio posterior. Este proceso consta de seis pasos: Conciencia, actitud, análisis, disolución, evaluación y edificación.

Fig. No. 6: Proceso de la indagación acción egológica de la práctica docente



Fuente: Herrán y González (2004) adaptado.

Los pasos en trayecto investigativo se dan de manera dialéctica y en espiral con base en las necesidades que los participantes identifican en su proceso autoconsciente de indagación-acción. Este esquema es muy útil en la identificación de los lastres que obstruyen el desarrollo personal y profesional.

Durante el trayecto investigativo se buscó el favorecimiento del proceso de cambio. Se estimuló y apoyó la participación de los miembros del grupo para explorar, analizar y evaluar sus limitaciones y potencialidades en la práctica educativa.

4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en los diferentes momentos de la investigación para la recolección de datos se concentran en la tabla siguiente:

Tabla No. 6: Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	PRIMER ETAPA	SEGUNDA ETAPA
1. Observación participante	4	15
2. Entrevista en profundidad	3	11
3. Entrevista de focalización.	4	6
4. Grupo focal	2	2
5. Encuesta y Cuestionario	130	2
6. Portafolio temático	3	8
7. Producciones de clase	-	24
8. Planeaciones de clase	-	18
9. Transcripción de cintas de video y audio	13	30
10. Cuestionario de Rasgos prototípicos de la Persona Madura (CRPM)	-	2

4.1 Observación participativa

Esta fue una forma de obtener datos, pero no fue la más importante para nuestro objeto de estudio. Esta técnica tiene como propósito la obtención de información “acerca de la conducta a través de un contacto directo y en situaciones específicas” (Albert, M.J. 2006, p. 232). A partir de la observación realizamos producciones de texto como material empírico, al transcribir las grabaciones de audio o video utilizadas como apoyo en las observaciones. Las transcripciones se centraron en las interacciones, la comunicación verbal y no verbal dentro de los sucesos.

En el primer estudio se realizaron seis observaciones. Esta técnica se trabajó con el propósito de recoger información del contexto de la práctica docente de los estudiantes de la maestría. Realizamos algunas notas de campo observacionales relacionadas con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno. La mirada se centró en el ambiente de trabajo, la relación de la maestra con los niños y sus compañeros, los enfoques didácticos utilizados, la manera de conducirse con el grupo y la participación de los profesores en el centro escolar.

En el segundo estudio se realizaron 13 observaciones: 10 en el taller de autoindagación y cinco en otros cursos de la maestría. El propósito fue recabar información sobre el proceso formativo, las estrategias que utilizaron los formadores para el desarrollo personal de los profesores en formación y la manera como éstos respondían a las diversas actividades.

4.2 Entrevista en profundidad

Un trabajo fundamental como investigadores y formadores de docentes ha sido escuchar las voces de los profesores a través de sus narraciones orales y escritas. Esto nos ha llevado a comprender sus valores, sus conocimientos, sus prácticas profesionales y descubrir sus experiencias vitales. El análisis de estas experiencias personales y profesionales sirvió de recurso a través de la cual conocimos las creencias, valores y perspectivas que influyen en el habitus del docente. Las preguntas que se elaboraron fueron abiertas, en forma de guión de entrevista con la finalidad de que los entrevistados respondieran a ellas

libremente. Durante la entrevista hubo necesidad de decidir qué preguntas ampliar o dejar de hacer, cuándo indagar con mayor detalle, en qué momento apoyar al entrevistado para que se adentrara de manera más profunda en el tema y ubicarlo en momentos de desvío de la pregunta.

Para conocer el sentido que los profesores le dan a sus acciones, las preguntas se orientaron de tal modo que pudieran expresar las respuestas en su propio vocabulario y con la profundidad suficiente para captar toda la riqueza de su significado. Las entrevistas integraron diversos tipos de preguntas que indagaron sobre los temas siguientes:

a) Preguntas descriptivas:

1. Proceso de mejora personal y profesional
2. Descubrimiento del ego o lastres docentes
3. Sentimientos experimentados
4. Virtudes incorporadas a la práctica

b) Preguntas estructurales:

1. Lo que contribuyó más al crecimiento personal y profesional
2. Estrategias utilizadas para desarrollar virtudes.

c) Autonomía, iniciativa, sencillez:

1. Ejemplos de ideas nuevas en práctica
2. Planteamiento de nuevos objetivos y las estrategias para alcanzarlos?

d) Respuesta ante las dificultades:

1. Actitud ante las críticas negativas o los comentarios fríos
2. Situaciones conflictivas y la forma de solucionarlas
3. Estrategias para enfrentar dificultades y resolver problemas
4. Situaciones problemáticas experimentadas y la forma de tratarlas

e) Atención al alumno:

1. Estrategias de atención a las necesidades del alumno
2. Cambios en la forma de trabajar para la atención a sus necesidades
3. Palabras vivas que se dicen, su efecto en sí mismo y en el otro
4. Palabras vacías de amor y su efecto en si mismo y en el otro
5. Coherencia o incoherencia entre lo que se piensa, dice y hace.

f) Motivación para el cambio:

1. Principales motivaciones para ser mejor como persona y como docente.
2. Experiencias de humildad
3. Virtudes o valores intencionados en la práctica
4. Experiencias de felicidad plena en la docencia
5. Qué hace que la vida *tenga sentido*
6. Compromiso de forjarte a sí mismo como persona?
7. Bloqueo del crecimiento personal
8. Lo que hace que se continúe en el camino del crecimiento personal

Realizar las entrevistas nos demandó una gran sensibilidad hacia el entrevistado y hacia el curso de la entrevista. Demandó, como señala Flick (2007) una visión general de lo que se había dicho y una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía (p.107). Esta técnica se utilizó en el estudio diagnóstico con el propósito de tener una visión más completa e integral de la formación que recibieron los profesores y su contribución al desarrollo personal. Por otro lado, las entrevistas dieron la pauta para obtener datos para afianzar la construcción del objeto de estudio. La técnica de entrevista fue semiestructurada a partir de un guión de preguntas.

En la segunda etapa de investigación se entrevistaron a 10 profesores que habían asistido al taller de autoindagación. La realización de la entrevista a profundidad tenía como propósito conocer las opiniones de los profesores respecto a su proceso de formación, la evolución que fueron logrando como

personas y como docentes, las dificultades y retrocesos y sus aspiraciones para seguir creciendo en el campo personal.

En algunos de los casos estudiados pudimos observar en la entrevista la marcada emotividad que causa hablar del aspecto personal. Hubo titubeos, espacios amplios de silencio, sobresalto, algunas lágrimas y el reconocimiento de la dificultad de responder a las preguntas que se planteaban. “Las emociones desempeñan un papel muy importante en la formación del concepto de sí mismo de una persona.” (Sousa, 2002, p. 25). El *concepto de uno mismo* puede ser afectado por las experiencias que producen emociones negativas o positivas fuertes. Éstas son codificadas por la amígdala cerebral y almacenada junto con el evento cognitivo. Estas emociones son tan intensas que muchas veces se vuelven a experimentar cuando se recuerda el evento.

4.3 Entrevista de focalización

Esta técnica tiene como propósito resaltar los eventos más relevantes de la práctica de los profesores, tanto en las actitudes de generosidad como de ‘ego’ docente, para finalmente contraer compromisos de mejora. Para su desarrollo se trabajó en los dos procesos de investigación. En el primero con dos profesores de maestría y en el segundo con seis. En un inicio se les solicitó autorización para grabar en video una de sus clases y se acordó con ellos el día y la hora. También se concertó la fecha de la devolución de la grabación para su análisis formativo conjunto. Esta acción se realizó en horario vespertino, el mismo día de la grabación. Sólo en dos casos fue al día siguiente y en un caso, por cuestiones de tiempo, no se pudo realizar.

En las sesiones de la devolución, se entabló una charla con los docentes, mostrándoles algunas escenas de su práctica que fueron elegidas de antemano por sus logros o limitantes. En cada una de las escenas se incentivaba a los docentes a explicar el porqué de sus acciones. En algunos casos, hubo sorpresas al darse cuenta de situaciones que habían pasado desapercibidas durante la práctica, al ir analizando expresiones de ego docente dando la pauta para vislumbrar formas de superación o su disolución de

manera sucesiva. Estas entrevistas fueron grabadas en audio con la autorización de los participantes y transcritas posteriormente para su análisis y seguimiento de los compromisos contraídos.

4.4 Grupo focal

Esta técnica fue un recurso muy útil para la obtención de la información. En cada uno de los estudios realizados se llevaron a cabo dos entrevistas grupales con un guión de preguntas semiestructurado. En el primero, la entrevista giró alrededor de los siguientes aspectos: nivel de logro de los objetivos del programa, contenidos y enfoque del programa de maestría, calidad de las relaciones interpersonales, relación de la práctica docente propia y de los formadores de docentes con el enfoque de la maestría, formación para el desarrollo profesional y personal, fortalezas y debilidades.

Para la realización de la entrevista procuramos que el grupo estuviera conformado por integrantes de todos los equipos de cotutoría, a excepción del equipo de la investigadora. La invitación a la entrevista se hizo por vía telefónica a seis profesores, pero uno de ellos argumentó no poder asistir debido a un compromiso familiar, por ello, sólo asistieron cinco. Cuando se hizo la invitación se les explicó el objetivo de la reunión y todos accedieron con gusto a participar en esta actividad.

La entrevista duró dos horas y se hizo grabación en audio. Al inicio de la sesión, se recordó el objetivo de la actividad, y se les entregaron unas hojas con que contenían las preguntas que se les haría, organizadas en ejes y temas a indagar. Después de la reunión se hizo la transcripción de la entrevista y se analizó el contenido de la misma considerando las opiniones reiteradas, las opiniones que generaron algunas reacciones positivas o negativas y algunas actitudes.

En el segundo momento de investigación, la técnica “Focusgroup” se realizó dos meses después de haber concluido los estudios de la maestría con dos

grupos, uno conformado por seis integrantes y el segundo por cinco. La invitación a participar, también fue por vía telefónica y se hizo a los profesores que consideramos informantes clave. Los temas que se abordaron fueron: Formación para la educación integral de los alumnos de educación primaria, desarrollo de la apertura de pensamiento, el autoconocimiento, nivel de preparación para enfrentar situaciones difíciles, sensibilidad y atención a la diversidad, desarrollo de la capacidad de coherencia, contribución de la maestría al desarrollo personal, estrategias utilizadas para este fin.

4.5 Encuesta y cuestionario

Esta técnica se utilizó en el estudio diagnóstico empleando un cuestionario que contenía preguntas abiertas y cerradas. Se distribuyó a 130 profesores, de los cuales 109 regresaron el instrumento. Este sondeo tenía como propósito conocer la opinión de los profesores respecto a la formación para la madurez personal y su importancia para el desarrollo profesional del docente. Al recibir los cuestionarios, éstos se concentraron las respuestas y se graficaron los datos que eran cuantificables.

En la segunda investigación, al final de los estudios de la maestría se aplicó un cuestionario de autoevaluación con escala tipo Likert, apoyándonos en el programa "Encuesta fácil", el cual facilitó el concentrado de los resultados sin errores de transcripción y la graficación de los mismos. Los ítems del instrumento eran enunciados que contenían una idea positiva en relación con las competencias obtenidas durante los estudios de la maestría, las cuales involucraban aspectos personales y profesionales. La escala comprendió preguntas cerradas utilizando cuatro opciones de respuesta: *Totalmente de acuerdo*, *De acuerdo*, *Parcialmente en desacuerdo* y *En desacuerdo*. Las preguntas se centraron en logro de competencias profesionales en el ámbito técnico y de desarrollo personal.

Para la construcción de la escala nos basamos en los elementos. (Albert, 2006, p. 108) siguientes:

1. Definición del objeto actitudinal:

En este primer paso, especificamos el objeto con el cual se mediría la actitud, en este caso fueron las competencias que autoevaluarían los profesores de la maestría. Los ítems estuvieron redactados como interrogantes en primera persona gramatical.

2. Determinar la categoría de los ítems:

Dado que los ítems se construyeron en sentido positivo, cuanto mayor puntaje le asignaron al ítem, significaba que los sujetos estaban más de acuerdo con el enunciado planteado y que calificaban favorablemente el objeto de actitud. Por el contrario, si se escogía el menor puntaje, significaba que se calificaba desfavorablemente al objeto de actitud.

3. Administración de la escala:

La administración en este caso no fue a una muestra representativa, sino que fue a todo el grupo, pero dos de los estudiantes no asistieron ese día, así que se aplicó a 19 profesores de 21 que era el total.

4. Análisis de los ítems:

Para el análisis de los resultados, el programa “Encuesta fácil” permitió la organización y graficación de los resultados. Las barras con mayor frecuencia mostraron las competencias que los profesores en formación valoraron como las más desarrolladas durante los estudios de la maestría. Los ítems con una puntuación elevada proporcionaron información relevante para el fenómeno estudiado.

4.6 Portafolio temático

Este recurso fue utilizado para la indagación, reflexión y análisis de la práctica docente y cada profesor lo construyó durante el tercero y cuarto semestres de

la maestría. En él se integró la historia de vida personal y profesional de los profesores y un conjunto de evidencias de la práctica docente justificado con un análisis amplio sobre la intervención docente y el aprendizaje de los alumnos a partir de un tema seleccionado previamente. Se revisaron en total 12 portafolios: dos en la primera fase y 10 en la segunda. El análisis de estos documentos en el segundo proceso de indagación se centró en los aspectos donde el docente hacía un análisis de su práctica impregnada del componente personal, así como la reflexión sobre la coherencia o falta de ella entre la filosofía que declaraba, el discurso que presentaba y las acciones que realizaba en el aula, además del nivel de logro para la autoobservación crítica de los propios lastres.

4.7 Grabación de cintas de video y audio

Estos recursos se utilizaron para apoyar la ampliación de los registros de las clases observadas y las entrevistas. El video en algunos casos sirvió también de evidencia de la práctica y para el análisis y reflexión de la misma, principalmente en los profesores con los que se trabajó la entrevista en relieve.

4.8 Cuestionario de Rasgos prototípicos de la Persona Madura (CRPM)

Se aplicó el “Cuestionario de Rasgos prototípicos de la Persona Madura” (CRPM) (Zacarés y Serra, 1998), con adaptaciones para ser utilizado como instrumento de autoevaluación. La aplicación del cuestionario tuvo como finalidad complementar y triangular la información obtenida en otros instrumentos y técnicas, además de medir los cambios sucedidos en el tiempo de acuerdo con las impresiones de los sujetos. Este recurso da mayor validez y confiabilidad al estudio y proporciona un mayor conocimiento al objeto de estudio que complementa y contrasta la fase cualitativa de los casos individuales.

El cuestionario está conformado por 100 ítems, de los cuales se consideraron 75. Los descriptores están relacionados positiva o negativamente con la

madurez personal y se relacionan con factores como: competencia, madurez interpersonal, estabilidad emocional y apertura. Las opciones de respuesta que se utilizaron fueron seis:

1 = Totalmente inadecuado o inapropiado para describirme

2 = Bastante inadecuado o inapropiado para describirme.

3 = Algo inadecuado o inapropiado para describirme

4 = Algo adecuadoo apropiado para describirme.

5 = Bastante adecuado o apropiado para describirme.

6 = Totalmente adecuado o apropiado para describirme

Este instrumento se aplicó a los profesores que estuvieron en el taller en dos momentos: uno a principios del tercer semestre de maestría y otro después de haber egresado, habiendo una diferencia de un año entre la aplicación de uno y otro.

IV. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En cada periodo histórico confluye una diversidad de aspectos socioeconómicos, políticos, culturales e ideológicos que configuran la atmósfera de la realidad en un contexto concreto, tanto en el plano de las interrelaciones como a nivel personal. Conocer esa realidad requiere acercarse a ella “en tanto contexto presente y en su contexto histórico.” (Rosales, 2009, p. 15).

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) es la institución que contextualiza el estudio realizado y da sentido a los resultados obtenidos. En este apartado damos a conocer algunos rasgos que caracterizan a la institución, acercándonos primero a su historia, para continuar con la incursión al momento actual, sus formas de organización, su misión y visión, la oferta educativa, la estructura académica y su modelo educativo.

1. Historia de la institución

Este estudio se inscribe dentro de una institución de tradición histórica en la formación de profesores de educación primaria a nivel nacional: La *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí* (BECENESLP). Su creación se remonta al siglo XIX bajo el Decreto Número 41 con fecha 4 de marzo de 1848, siendo la segunda Escuela Normal fundada en el país. En su aniversario CXXV de su fundación se le declaró Benemérita y Centenaria como una forma de rendirle homenaje y reconocimiento a su labor.

Durante sus primeros años de servicio la Escuela Normal adoptó una organización académica y administrativa de tipo Lancasteriano. En 1863 se reformuló el reglamento de Educación en el Estado el cual establecía cuatro órdenes o niveles de egresión con un Plan de Estudios específico para cada

uno de los niveles. En 1868 se funda la Escuela Normal para Señoritas con el mismo Plan de Estudios que la de varones.

El plan de estudios contenía materias correspondientes a los principios generales de Educación, entre las que se incluía la moral, los métodos de enseñanza y disciplinas básicas como: álgebra, gramática, lectura, escritura, geografía, etc. Este plan de estudios tenía una tendencia al enciclopedismo derivado de las doctrinas pedagógicas francesas y del principio de la enseñanza integral del filósofo Gabino Barreda.

En 1912 el profesor Berlanga realizó una reforma a los planes y programas de estudio de las escuelas normales que se caracterizó principalmente por la preparación social y moral del alumno normalista, con el fin de forjarle una personalidad digna. En 1915 se reorganiza la Escuela Normal y surgen dos categorías de maestros: profesores de educación elemental y profesores de educación primaria superior, los primeros con un plan de estudios de cuatro años y los segundos con uno de seis. Los planes comprendían materias de las ciencias de la educación, de expresión artística, ciencias exactas, manualidades e idiomas.

Con la reestructuración de la Escuela Normal se pretendía su fortalecimiento y que resurgiera vigorosa y plena. El profesor Abel Gámiz, director de la escuela se comprometía a formar

Maestros aptos, maestros humildes, que conozcan sus profesiones, que sepan vivir y obrar en sociedad que sepan educar con la palabra y el ejemplo, que honren la sociedad mexicana y a la profesión que abrazaron; que se hagan respetar, no a gritos como quieren algunos, no clamando redención y esperando el milagro en un dulce fermento, sino por su moralidad, por su prudencia, por el cumplimiento de sus deberes y con el convencimiento de su propio valer; que no se equilibra con las palabras sino con los hechos. (Alderete, 2005, p. 12).

En estas palabras proclamaron en 1915, se percibe ya el deseo y compromiso de formar a los docentes en la dimensión personal a través de rasgos como: la

humildad, la ejemplaridad, la coherencia, la autoridad moral, la prudencia, el compromiso y la responsabilidad. Todos ellos eran necesarios para lograr los más grandes anhelos y emprender sus tareas con éxito. Sin embargo, los buenos deseos y compromisos tendrían que ir acompañados con un programa de formación en el que estuviera presente el componente personal vital.

Por mandato del Decreto No 106, en el año 1923, se fusionó la Escuela Normal con el Instituto Científico y literario, hoy Universidad Autónoma de San Luis Potosí, mismo que se derogó el 30 de mayo del mismo año. Este cambio ocasionó la deserción de una gran cantidad de normalistas por diversas razones, entre ellas, que las mujeres eran discriminadas y los varones optaban por cambiarse a la carrera que les trajera mayores beneficios económicos.

Como institución de sostenimiento público, tiene la encomienda de formar a los docentes con un enfoque social de reivindicación del sujeto, de compromiso con los menos favorecidos. Para responder a las necesidades actuales que la sociedad requiere, se hace necesario replantear el perfil de egreso que se demanda en cada época, estableciendo el compromiso de formar docentes con calidad, no sólo en la instrucción académica, sino en el quehacer de reconstrucción social del Estado y el país.

La reforma educativa de las Escuelas Normales emitida en el año de 1984 es un hito que marca la historia del normalismo mexicano, al elevar los estudios para la carrera docente al rango de licenciatura, lo cual implicaba que los aspirantes debieran tener el bachillerato como antecedente académico. Esto obligó a la BECENESLP, al igual que a otras escuelas normales a reorganizarse para cumplir con las funciones sustantivas de la docencia, investigación y difusión.

En 1997 se implementa una nueva reforma educativa mediante el "Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales". Este programa incluía la reforma curricular, la mejora en la infraestructura, la dotación de materiales bibliográficos, la mejora a la gestión educativa, el seguimiento y la evaluación. A partir de entonces, la BECENESLP, ha ido evolucionando en todos sentidos, con el firme propósito de

conformarse como una educación superior de calidad para dar un mejor servicio a los docentes de educación básica.

2. Características actuales de la BECENESLP

2.1 Misión y Visión

Como institución de educación superior la BECENESLP tiene ciertas características que se ven reflejadas en su misión y visión que presentamos a continuación:

Misión:

Lograr la formación inicial y continua de los normalistas conforme a los principios filosóficos de la educación mexicana a fin de propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades intelectuales y específicas, actitudes y valores para ejercer la docencia en educación básica e incidir en la educación de los niños y jóvenes de acuerdo a las necesidades sociales, científicas, tecnológicas y culturales actuales del Estado y del País.

Visión:

Somos una institución de excelencia académica en la formación inicial y continua de los profesores de educación básica con una cultura de mejora permanente a través de la certificación de sus procesos y transparencia en la aplicación de los recursos, contribuyendo a la transformación educativa.

La construcción de la Misión y Visión Institucional, fue resultado de un proceso colegiado de la comunidad normalista, que en su momento se requerían para la elaboración del Manual de Gestión de Calidad. Éstas se dan a conocer a través de diferentes medios como: carteles que se ubican en los salones y en la página: <http://www.beceneslp.edu.mx>

2.2 Oferta educativa y normatividad

Actualmente la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí ofrece siete programas oficiales de licenciaturas: Educación Especial, Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, Inglés, Educación Secundaria con especialidades en Español y Matemáticas; y dos de programas de posgrado: Maestría en educación preescolar y Maestría en educación primaria. Además se ofertan diplomaturas para maestros de educación básica según las necesidades y demandas de los profesores. Los que actualmente se ofertan son los siguientes:

- *Enseñanza de las Matemáticas en Educación Básica*
- *El español en la Educación Básica: Uso social del lenguaje*
- *Planeación y evaluación por competencias*
- *La enseñanza de inglés en educación básica.*
- *Nuevas tecnología aplicadas a la educación*

En general, la institución atiende alrededor de 1150 estudiantes. La demanda actual en licenciatura es de 1400 aspirantes por ciclo escolar.

El desarrollo de los programas educativos está regido bajo la normatividad que expide la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). En el nivel de licenciatura se trabaja con planes de estudio nacionales diseñados por la DGESPE. Este organismo se encarga de normar la aplicación de los programas y verificar que se cumpla con los lineamientos establecidos. En el caso del posgrado, los programas son elaborados por los equipos de profesores, lo que permite su flexibilización en la operación y la modificación o actualización de acuerdo a las necesidades de los profesores y las exigencias socioeducativas.

De manera interna también se cuenta con documentos normativos y espacios de gestión que garantizan el desarrollo de los programas educativos, tales como: Manual de funciones del personal, Normatividad institucional, Sistema de gestión de la calidad, Dirección de recursos humanos., órganos Directivos y

Colegiados de la institución, Coordinadores, Asesores y Comité de Calidad. El marco normativo incorpora la carga académica diversificada del personal académico mediante la expedición de la reglamentación y carga horaria, así como las comisiones asignadas.

El organigrama de la BECENESLP está conformado de la siguiente manera: Encabeza el organigrama la Dirección General, le sigue el Consejo Académico y el Representante de la Dirección. En un tercer nivel se encuentra la Contraloría y el Comité de Calidad. Otro nivel lo constituyen las direcciones de área: Docencia, Investigación Educativa, Servicios Administrativos, Extensión Educativa, División de Estudios de Posgrado y Dirección del CICYT.

2.3 Organización académica

La unidad responsable es la Dirección de Docencia conformada por un Director (a) y siete coordinadores (uno por cada Licenciatura) y cuatro a ocho Asesores por coordinación(según licenciatura). Cada coordinador de Licenciatura a su vez es responsable de un procedimiento operativo del Sistema de gestión de calidad (SGC) que en conjunto apoyan la organización académica, estos son:

- Procedimiento operativo para la elaboración y seguimiento de la Planeación de asignatura.
- Procedimiento operativo para el Trabajo colegiado. .
- Procedimiento operativo para la función de Asesor de Grupo
- Procedimiento operativo para el Área de Acercamiento a la práctica escolar
- Procedimiento operativo para el desarrollo académico de 7º y 8º Semestres
- Procedimiento operativo para La Capacitación Docente
- Procedimiento operativo para la Atención Psicopedagógica.

Cada semestre está organizado de manera colegiada con los cuerpos académicos asignados, en donde existe un Presidente y un Secretario. Para la realización de los colegiados se dispone de un espacio físico y un horario destinado para tal fin (miércoles de 8 a 9.30 hrs). Existe una calendarización

semestral y los resultados se evalúan a través del procedimiento operativo y las actas de colegiado.

2.4 Modelo Educativo

El Modelo Educativo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí retoma una variedad de corrientes basado en la heterogeneidad de la formación básica, la pluralidad de estilos y metodologías de enseñanza, las diversas formas de aprendizaje, en congruencia con los enfoque de los planes y programas de estudio de las licenciaturas, los cuales se basan en las teorías del aprendizaje sociales y cognitivas y el pensamiento reflexivo. Aunque existe un enfoque explícito en los programas, un buen número de profesores no han logrado transitar de un proceso reproductor y transmisor de conocimientos, con raíces tradicionalistas y bases conductistas a los requerimientos educativos actuales.

Los postulados universales de la UNESCO demandan a la tarea educativa de la BECENESL Por orientar los esfuerzos para favorecer aprendizajes en los estudiantes en cuatro aspectos claves: Aprender a aprender para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones. Aprender a ser; a través la formación de actitudes y valores. Aprender a hacer; tomando en cuenta los contenidos temáticos y contrastándolos con los hechos de la praxis cotidiana, y Aprender a convivir; desarrollar capacidades, valores y promover la realización personal y profesional de nuestros alumnos.

Las competencias a desarrollar están organizadas en cinco campos de formación que conforman el perfil de egreso de las Licenciaturas que oferta la BECENESLP: Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación básica, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética así como Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. En estricto apego a la naturaleza del aprendizaje el cual se concibe y promueve en base a las siguientes características: Personal, Activo, Voluntario, Mediado

En este modelo educativo se impulsan entre otras cosas; la incorporación de las innovaciones tecnológicas y de comunicación a los procesos del aprendizaje y de la enseñanza, como ejemplos; la incorporación de las TICs, CIMAT (Centro de información matemática) la Educación a distancia (Plataforma Educativa), el desarrollo de la cooperación intelectual (colegiados y coevaluación, programa de evaluación docente) y la creación de comunidades académicas (lenguaje de señas mexicana, células de mejora y cuerpos académicos). Todo esto implica una re-estructuración organizacional y una cultura de evaluación permanente (evaluación externa en el ámbito de la educación superior CIEES) en la gestión y administración institucional (auditorías internas y externas) que generan nuevos ambientes de trabajo, en el que se promueve la interacción entre las áreas.

Las funciones sustantivas en la aplicación del plan de estudios contenidos en los rasgos del perfil de egreso, se identifican en el desarrollo de competencias y capacidades de reflexión y aplicación de conocimientos teóricos, y las prácticas de la enseñanza congruente con las finalidades del plan. Este modelo pedagógico permite la vinculación sinérgica de las funciones sustantivas, orientada al análisis de la teoría como punto de partida para resolver las necesidades que se desprenden de la práctica docente y de las características de los niños y adolescentes, así como de los propósitos y contenidos de cada una de las licenciaturas en el nivel de educación básica.

En el afán de mejorar sus servicios, la BECENESLP se ha sometido a diversas evaluaciones externas, como la realizada por los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (CIEES), CANACINTRA, así como las auditorías internas y externas para evaluar el Sistema de Gestión de Calidad. En este sentido, la evaluación se ha convertido en una estrategia inherente al desarrollo del proyecto institucional, junto con las consideraciones de la medición de los indicadores de calidad que están considerados en el Sistema de Gestión de Calidad basado en la Norma ISO 9001:2008. Promueve el trabajo de gestión bajo un enfoque basado en procesos interrelacionados entre sí y definidos como macroprocesos, procesos de apoyo y procedimientos operativos. La autoevaluación es anual de manera interna, y de manera general.

2.5 Infraestructura de la escuela

La institución cuenta con 38 aulas en condiciones y dimensiones variadas que permiten la ubicación de 25 a 32 mesabancos. 29 aulas están equipadas con pintarrón, televisor a color, DVD y pantalla. Recientemente se equiparon nueve aulas con videoprojector, pantalla, computadora y mobiliario de mesas y sillas. En general el mobiliario es suficiente y está en buen estado. Se cuenta con un Departamento de recursos materiales que se encarga de proveer de materiales y equipo a los profesores o alumnos que así lo requieran.

La escuela también cuenta con un auditorio con una capacidad para 430 personas y tres salas para conferencias equipadas con videoprojector y computadora. El Centro de Información Científica y Tecnológica (CICyT) es un edificio moderno, orgullo de la escuela, en el que se concentran tres salas de cómputo con más de 40 computadoras conectadas a internet, una sala audiovisual, dos bibliotecas, una videoteca y dos salas de lectura.

Se cuenta además con 50 cubículos individuales y 20 compartidos. El 100% de los docentes de tiempo completo tiene su propia oficina con ordenador y acceso a internet. Se tienen dos salas de maestros destinadas a los docentes de hora-clase, siete áreas administrativas y dos salas de reuniones. Para la realización de las actividades deportivas y culturales la institución cuenta con un gimnasio para más de 1000 asistentes, una sala de danza, un gimnasio equipado con pesas, caminadoras y bicicletas.

3. La formación de los maestros en servicio

Los servicios de actualización y superación profesional de los maestros iniciaron en el año 1996 con la impartición de la maestría en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. La creación de la *División de Estudios de Posgrado* en el año 1998 facultó legalmente a la institución para ofertar estudios de posgrado, los cuales comprenden: especialidad, maestría y doctorado.

Asimismo se diversificó la oferta en la formación continua de los profesores mediante la impartición de programas de diplomado

En el año 1998 se abrió la Maestría en educación con especialidad en educación primaria, preescolar o especial”. Posteriormente, en el año 2006, se inició con la Especialidad en Análisis y Reflexión de la Práctica Docente. Actualmente se imparten dos programas de posgrado: Maestría en Educación preescolar y Maestría en educación primaria.

La sociedad demanda a la escuela y a sus profesores una respuesta más comprometida con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Esta demanda se convierte en una necesidad de formación en el programa de posgrado. Una educación de calidad y la defensa del derecho de aprender de los niños de educación primaria, justifican la existencia y el contenido del mismo.

El modelo de formación que está presente en el Plan de estudios de la maestría en educación primaria es práctico reflexivo. Éste concibe a los futuros docentes y a los profesores en servicio como profesionales capaces de pensar sobre sus propias prácticas, producir conocimiento a partir de ellas, objetivarlas e introducir innovaciones.

En este modelo el formador de docentes deja de desempeñar el papel de “transmisor de conocimientos” para convertirse en el acompañante de los estudiantes, una persona que los ayuda y los apoya en sus procesos de formación o autoformación. La formación se centra en las necesidades y situaciones vividas por los estudiantes que se comparten con los compañeros mediante una actividad de indagación colaborativa. Se pretende la profesionalización de la enseñanza por lo tanto existe un vínculo muy estrecho entre la formación continua y la tarea docente, basándose en las necesidades y situaciones vividas en las aulas. Para ello se apela a una actitud analítica e investigativa por parte de los estudiantes que no responde necesariamente a formar investigadores en un sentido estricto, sino a la adquisición de

conocimientos y habilidades necesarias para estudiar su ejercicio profesional y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, con compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

Las habilidades genéricas que tienen mayor peso son las de desarrollo de competencias profesionales y las de habilidades para aprender a aprender. Por ser un programa con orientación a la profesionalización los espacios curriculares tienen estrecha relación con la práctica. Los estudiantes de la maestría tienen la posibilidad de analizar su práctica y obtener elementos teóricos que les permiten aprender y desaprender para innovar su quehacer docente. El uso del portafolio en la maestría potencia las habilidades de reflexión de los estudiantes entre otras competencias cognitivas como la autorregulación, la metacognición, básicas para que continúe aprendiendo durante toda su vida.

Se articulan las funciones sustantivas, los lineamientos para la organización del trabajo académico, investigación, difusión, extensión y vinculación. Los estudiantes y maestros tienen la oportunidad de enseñar, investigar su propia práctica, analizarla, documentarla y darla a conocer a la comunidad educativa. La investigación en este programa de maestría no se concibe como una actividad académica, sino como la realización de indagaciones encaminadas a desarrollar competencias vinculadas a la discriminación o delimitación de problemas, el fomento de actitudes de indagación, de reflexión y análisis, entre otros. Todo esto en un marco de cooperación y difusión de los hallazgos, así como de los éxitos y fracasos.

El modelo educativo propicia un desempeño sinérgico entre las funciones sustantivas: se realiza la práctica, se documenta y sistematiza, se obtiene información de ella, se presenta y confronta con los colegas y los tutores, y se reestructura.

La coordinación de investigación del área de posgrado es la responsable de impulsar, coordinar y dar seguimiento a los proyectos de investigación relacionados con la evaluación del programa y el seguimiento a las prácticas de los estudiantes de la maestría.

El modelo de formación que sustenta el programa de Maestría en educación primaria concibe a los profesores en servicio como profesionales capaces de pensar sobre sus propias prácticas, producir conocimiento a partir de ellas e introducir innovaciones. El formador de docentes deja de desempeñar el papel de “transmisor de conocimientos” para convertirse en el acompañante de los estudiantes, una persona que los ayuda y los apoya en sus procesos de formación o autoformación. La formación se centra en las necesidades y situaciones vividas por los estudiantes que se comparten con los compañeros mediante una actividad de indagación colaborativa.

3.1 El programa de Maestría en educación primaria

El escenario concreto de nuestro estudio es la Maestría en educación primaria impartida en la División de Estudios de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. La investigación se realizó durante los semestres III y IV de las generaciones 2006-2008 y 2008-2010.

La maestría tiene una orientación profesional, por lo tanto existe un vínculo muy estrecho entre la formación continua y la profesión, basándose en las necesidades y situaciones vividas en las aulas. Para ello se apela a una actitud analítica e investigativa por parte de los estudiantes que no responde necesariamente a formar investigadores en un sentido estricto, sino a la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para estudiar su ejercicio profesional y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, y el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

Los propósitos generales de la Maestría en educación primaria son los siguientes:

- a) Ampliar y fortalecer las competencias de los profesores de Educación Preescolar a fin de que den una respuesta más comprometida intelectual, social y moralmente con la educación integral de sus alumnos.*

b) Formar cuadros académicos generadores de propuestas pedagógicas vinculadas con los avances científicos y tecnológicos, que ejerzan un efecto de liderazgo, motivación e impulso, más allá de su propia labor como docentes. (BECENESLP, 2004)

La estructuración curricular del programa se basa en cuatro líneas de formación:

- a) Conocimiento del nivel educativo
- b) Conocimiento del estudiante
- c) Competencia pedagógica
- d) Competencia para indagar, reflexionar e intervenir sobre la realidad educativa.

Estas cuatro líneas están separadas metodológicamente, pero se van integrando conforme avanza la maestría, formando una misma vertiente de formación. En este sentido, la formación es vista como una integridad, no sólo como experiencia académica dentro de la BECENESLP sino en la relación con el trabajo cotidiano. Las líneas tienen rasgos característicos que la acercan al trabajo de la escuela primaria y responden a la misma pregunta ¿Qué saberes y qué competencias necesita profundizar, renovar, ampliar un maestro que se encuentra en servicio y que quiere ser más profesional, más competente, capaz de influir sobre el trabajo que realiza? La respuesta a esta pregunta se concentra en cuatro vertientes, correspondientes a las líneas de formación.

El nivel educativo en el cual está enseñando el docente se estudia en dos sentidos. En el conocimiento formal, institucional, planes de estudio, la organización escolar, la legislación fundamental. El segundo componente se refiere al conocimiento de los factores informales que son más complejos; aquí hay dos figuras en las que se insiste: una es la figura de la escuela: los roles, los ritos y tradiciones, las jerarquías, los tabúes, la cultura escolar, las relaciones de poder, en donde se analiza qué tan constreñido o libre es ese proceso.

Otra vertiente que se aborda en el plan de estudios de la maestría es el conocimiento de los alumnos. Quienes ingresan a la maestría ya tienen varios conocimientos de cómo aprenden los niños, cómo son esos procesos cognitivos, cómo se relacionan los conocimientos con procesos afectivos, reconocen que el niño aprende como una totalidad. Otra vertiente es la sociocultural, económica, familiar. Se pretende en la maestría ayudarle al maestro a mirar y atender a sus alumnos como seres humanos con características distintas y no sólo como quienes reproducen o siguen una línea de ciertos procesos en general, que caracterizan a toda la infancia,

Una tercera línea de formación pretende ayudar al maestro a aprender a observar, a dar sentido, a indagar sobre los múltiples procesos que se desarrollan en la vida escolar. No se trata de hacer de los maestros investigadores en el sentido estricto del término, ni de mostrarles cuál es el canon de la investigación científica, ni los procesos que lo caracterizan. Éste es otro campo valioso, pero que corresponde a otro interés. Se hace la diferencia entre investigar como un canon sujeto a una metodología rigurosa, a la acción de indagar como actitud, como disposición, como necesidad y capacidad de entender, a través de múltiples recursos, que las realidades tengan un significado claro, que superen el sentido común.

La cuarta línea consiste en la profundización de la competencia para enseñar, para conducir el aprendizaje, para coordinar el trabajo de los niños. Relación entre los contenidos escolares de las maestrías y la petición que se hace a los estudiantes en el terreno de su trabajo. Pueden llevar a cabo experimentación, búsqueda, pruebas, ensayos diversos bien pensados, bien fundamentados, para enriquecer sus formas de enseñar, sus formas de acompañar a los niños en el proceso de aprendizaje, de evaluar con un sentido constructivo.

La estructura en general se caracteriza por ser modular, es decir, las unidades académicas no son relativamente autónomas, ni cursos estrictamente continuos, pero con una estrecha relación entre ellos. Trabajar por semestres, articulando modularmente a las asignaturas, permite mayor flexibilidad en el currículo y una formación más interactiva, negociada, articulada en torno a

contenidos que equilibren las necesidades particulares de los profesores con los requerimientos y propósitos del sistema educativo.

4. Objeto de estudio y participantes

El objeto de estudio es la formación de profesores para desarrollar la madurez personal como base para el desarrollo profesional de los docentes. Tratamos de interpretar y explicar cómo el profesor modifica su forma de pensar e incorpora otra a su filosofía docente vinculando el componente personal. Se analiza la coherencia entre lo que el profesor declara y lo que hace, principalmente en su práctica docente.

4.1. Características de los participantes

Los participantes en la primera etapa de diagnóstico relacionada con el estudio cualitativo fueron profesores de la maestría en educación primaria de la BECENESLP, generación 2006-2008. En las entrevistas de FocusGroup participaron cinco profesores. Estos se seleccionaron por su responsabilidad y compromiso y considerarse informantes clave en los diferentes equipos de cotutoría. En las entrevistas a profundidad participaron tres profesoras que fueron valoradas por el grupo con un nivel alto de madurez. Las profesoras a las que se les dio seguimiento a su práctica fueron también tres. Éstas se seleccionaron por su disposición y apertura para ser observadas y recibir realimentación de su práctica.

En la primera etapa también se llevó a cabo un sondeo en el que hubo necesidad de integrar diversos participantes. La muestra estuvo conformada por docentes de diferentes niveles educativos con los que teníamos alguna relación directa o indirecta. Se repartieron aproximadamente 130 cuestionarios y se recibieron 109. Las características de la muestra fueron las siguientes:

Tabla No.7: Porcentaje de docentes por nivel educativo

Nivel educativo	Porcentajede docentes
Educación preescolar	32%

Educación primaria	55%
Educación secundaria	4%
Educación especial	2%
Educación media superior	3%
Educación superior.	4%

Tabla No.8: Porcentaje de docentes por años de servicio

Años de servicio	Porcentaje de docentes
1 a 9	50%
10 a 19	17%
20 a 29	23 %
30 a 40	10 %

Tabla No.9: Nacionalidad de los docentes

Lugar de residencia	Número de docentes
Perú	6
El Salvador	2
Honduras	5
Bolivia	1
República Dominicana	2
México	93

En la segunda etapa de investigación el universo de trabajo estuvo compuesto por los profesores en servicio que estudiaban la Maestría en educación primaria, generación 2008-2010. Las características del grupo son las siguientes:

Tabla No.10: Características del grupo participante en la segunda etapa

Nombre	Años de	Esc. Primaria	Grupo	Turno	Localidad
--------	---------	---------------	-------	-------	-----------

	servicio				
Raquel	4	Juan Escutia	3° y 4°	Matutino	San Nicolás
Braulio	11	Emiliano Zapata	1°	Vespertino	Villa de Arista
Arturo	8	José Ciriaco Cruz	1° y 2°	Matutino	Villa de Zaragoza
Isidoro	6	Benito Juárez	6°	Matutino	La Pila
Inés	6	Francisco I. Madero	1°	Matutino	Villa de Pozos
José Juan	4	Filomeno Mata	4°, 5°, 6°	Matutino	Villa Hidalgo
Benita	7	Antonio Soto Solís		Matutino	Soledad de G.S.
Nieves	6	Ricardo Flores Magón	2°	Matutino	San Luis Potosí
Alicia	5	Col. Internacional Terranova	1°	Matutino	San Luis Potosí
Ana Lucía	5	Porfirio Vega Sánchez	2°	Matutino	San Luis Potosí
Sonia	6	Julián Carrillo	1°, 2°, 3°	Matutino	Mexquitic de Carmona
Nubia	4	Francisco Zárate Villegas	6°	Matutino	San Luis Potosí
Eleodoro	4	Presidente Juárez	6°	Matutino	Santa María del Río
Luz Clara	14	José Ma. Morelos	1°	Matutino	San Luis Potosí
Susana	7	Valente Flores	6°	Matutino	Santa María del Río
Rocío	10	Emiliano Zapata	1°. y 2°.	Matutino	Mexquitic de Carmona
Alfredo	4	Profr. Javier Rivera García	4°, 5°, 6°	Matutino	San Luis Potosí
Eloísa	6	Adolfo López Mateos	1°	Matutino	Villa de Reyes
Lourdes	8	Inst. Pierre Faure de San Luis	3°	Matutino	San Luis Potosí
Susana	7	“Valentín Flores”	1°, 2°, 3°	Matutino	San Luis Potosí
Norma	4	Mariano Arista	6°	Matutino	Villa de Arista

Según los datos de la tabla anterior, el grupo se conformó por el 28% de varones; el 72 %de mujeres, todos ellos con una antigüedad promedio en el servicio de 6.7%.

De este grupo se seleccionó una muestra estructural de seis profesores que cumplieran con las siguientes características:

1. Ser profesores en servicio
2. Ser profesores de educación primaria
3. Ser alumnos de la maestría en educación primaria
4. Participar voluntariamente en el taller de autoindagación.
5. Proporcionar suficiente información sobre su trayecto formativo.

Los seis maestros seleccionados fueron los siguientes:

Tabla No.11: Características de la muestra

NOMBRE FICTICIO	Años de servicio	Escuela en la que labora y localidad	Tipo de organización	Grupo que atiende y comisión
Sonia	6 años	"Julián Carrillo, Tanque Grande" Mexquitic de Carmona, S.L.P.	Bidocente	4º, 5º y 6º Directora comisionada
Rocío	10 años	"Emiliano Zapata", comunidad "Colonia Álvaro Obregón", Mexquitic de Carmona, S.L.P.	Tridocente	1º. Y 2º. Grados
Braulio	11 años	"Emiliano Zapata", Villa de Arista, S.L.P.	Completa	2º. grado
Susana	7 años	"Valente Flores", Ojo Caliente, Santa María del Río, S.L.P.	Completa	4º.grado
Lourdes	8 años	Instituto Pierre Faure ubicado en la capital del Estado	Completa	5º. grado
Eloísa	6 años	"Adolfo López Mateos" comunidad de San Lorenzo, Villa de Reyes.	Completa	4º. grado

4.2 Aproximación y compromiso de los participantes en el taller

En el curso "Indagación de los procesos educativos I" se dio a conocer a los profesores el tipo de estudio que se estaba realizando, argumentando la razón de las actividades que se habían estado implementando en algunos espacios curriculares. Al principio del cuarto semestre se invitó al grupo a participar en el

taller de autoindagación. Se les explicó que esta actividad se realizaría cada quince días, después de la unidad académica “Necesidades educativas especiales, discapacidad y respuesta escolar”, considerando que tenía poca carga académica, en un horario de 13:00 a 15:00 Hrs. Se motivó a participar de manera libre, mencionándoles los beneficios que podrían adquirir en su desarrollo personal, sobre todo por los tiempos fuertes de trabajo que se avecinaban. También se les dijo que los que tuvieran aseso Se pasó una relación con los nombres del grupo en donde señalaban si aceptaban o no la invitación y firmaban.

Los participantes finalmente fueron 12 profesores. Algunos de los que no se registraron para asistir al taller comentaron que preferían aprovechar que salían temprano ese día para visitar a sus familiares, dado que algunos de ellos eran de otras entidades o de otros municipios del Estado. En otros casos, consideraron que por la fuerte carga de trabajo y las exigencias familiares que se les estaban presentando, no podrían estar asistiendo al taller.

Por lo anterior, y haciendo un análisis de la situación, consideramos que el periodo en el que se implementó el taller no fue el más idóneo. Por un lado, en el cuarto semestre de la maestría las exigencias académicas son mayores debido a que los profesores deben concluir, o al menos tener un avance considerable de su portafolio temático. Por otro lado, la carga de trabajo en las escuelas de educación básica aumenta por ser un periodo en el que se implementan concursos y actividades escolares o de zona, y las exigencias administrativas son mayores.

Aún con todo ello, asistieron al taller 12 profesores de 21 que conformaba el grupo de maestría. La asistencia fue irregular, había sesiones en que se empezaba tarde porque no salían a tiempo de la clase anterior, y en otras el grupo no estaba completo, porque se quedaban en asesoría o se les presentaban algunos asuntos familiares que tenían que atender. Ante estas circunstancias, el taller se llevó a cabo, procurando adaptar siempre las planeaciones a las necesidades de los profesores. Se procuró que las actividades fueran lo más prácticas posibles porque siempre llegaban muy cansados; en tres ocasiones se hizo un sondeo en el grupo para conocer sus

impresiones sobre el taller, lo que estaban aprendiendo, las actividades que más les habían ayudado a mejorar, etc. y hacer los ajustes pertinentes. Las tareas que se encargaban también eran muy prácticas para fomentar en ellos la autoformación y la disciplina. Sin embargo, no siempre se hacían, o se realizaban en poco tiempo.

En la conducción del taller participamos tres personas, dos de ellas son maestras jubiladas, con una gran experiencia en la formación de profesores en desarrollo personal y de valores humanos basada en aportaciones de oriente y occidente. Ambas maestras son un claro ejemplo de lo que se puede lograr a partir de realizar un trabajo interior propio. La maestra Clarita fue la que condujo la mayor parte de las sesiones de taller (siete), la maestra Norma coordinó una y yo coordiné dos. La planeación se hacía de manera conjunta, se valoraba cada sesión para ver la respuesta de los profesores y se hacían los ajustes que se creían pertinentes.

**V. ESTUDIO EXPLORATORIO: LA RECONSTRUCCIÓN
DEL OBJETO DE ESTUDIO**

En este capítulo damos a conocer los resultados del estudio exploratorio en sus dos momentos: el primero examina el proceso de formación de la maestría en educación primaria y su contribución al desarrollo personal del docente. El segundo momento recoge las opiniones de los docentes de diferentes niveles educativos sobre el tema de la madurez personal y su importancia en la formación de los docentes.

I. UN ACERCAMIENTO A LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El foco principal de este apartado es indagar sobre el proceso de formación de los profesores en el programa la Maestría en educación primaria y su contribución en el desarrollo personal y profesional de los profesores.

1. El trabajo de cotutoría

El programa de la maestría con orientación profesional pone en el centro de la formación la reflexión de la práctica docente, considerándola un contenido de enseñanza y una fuente de conocimiento. La naturaleza colegial y social del acto reflexivo se hace evidente en los equipos de cotutoría para la elaboración del portafolio temático, instrumento que se utiliza para documentar la práctica, cuestionarla, confrontarla con las ideas de otros y reestructurarla. Los equipos de cotutoría se conformaron por cinco y seis integrantes, y trabajaron juntos durante un año en sesiones semanales de tres horas. A cada uno de los equipos se le asignó un tutor, quien era el encargado de acompañar a los equipos y sus integrantes en el proceso de desarrollo profesional.

Al trabajar con los compañeros de la maestría, los profesores tuvieron la oportunidad de crear nuevas formas de pensamiento para poner a prueba propuestas alternativas y creativas de intervención con sus alumnos. La visión

vigotskiana plantea que la interacción y el diálogo entre compañeros promueven una forma de pensamiento más potente y reflexivo. Es por ello que el trabajo de cotutoría fue la experiencia mejor valorada durante todo el trayecto de la maestría, como se puede constatar en los siguientes comentarios:

Fue en este momento en el que tuve la oportunidad de contar con un espacio para volcarme sobre mi propio quehacer docente y hacer emerger, en cooperación con mis compañeras y tutora, aquello que era menester cambiar y lo que era conveniente seguir realizando. Lo que me hizo avanzar hacia la fase de reconstrucción de mi práctica docente.

(Port. R. p. 6).

A través de sus observaciones y su experiencia, cuyo conocimiento me ha ayudado infinitamente para desenvolverme mejor en mi práctica, he podido aprender a ser más profesional y a actuar de una manera más consciente en mi trabajo docente, a preguntarme por qué hago las cosas de determinada manera, etcétera, en pocas palabras, he encontrado en mi equipo una forma de “desahogar” todo aquello que me inquieta diariamente en el aula y en la elaboración de mi portafolio, para el cual me han ayudado a fundamentarlo más y a realizar un análisis mucho más profundo.

(GFA.11-XI-08)

Yo pienso que la diversidad que existe en nuestro equipo facilita la tutoría, entre ellas encontramos el carácter, las actitudes, los conocimientos que hace que se equilibre el equipo. Por el momento no ha existido una dificultad que nos haya limitado el trabajo.

(GFN.11-XI-08)

En este último comentario podemos identificar un rasgo de madurez por parte de la maestra al reconocer la diversidad como una riqueza de la cual se puede aprender y aprovechar para crecer no sólo en conocimientos, sino en actitudes y valores, aún cuando éstos no coincidan con los suyos.

Para los alumnos en general, la reflexión de la práctica con apoyo de la cotutoría contribuyó a una mayor conciencia de lo que se hace en el aula, pero también del porqué se hace. La justificación de sus saberes, sus actuaciones,

de su forma de ser con el grupo de alumnos, fueron dadas, según comentarios de uno de los profesores entrevistados, no sólo por la práctica de la enseñanza, sino también por el trayecto formativo con sus compañeros y las enseñanzas de los asesores, pero sobre todo, en el modelaje de los formadores de docentes, tanto en su forma de “ser y hacer la práctica”.

En la encuesta aplicada a los alumnos, en la que se les preguntó sobre lo que favoreció el funcionamiento de las tutorías, la mayoría de las respuestas se referían al compromiso, responsabilidad, sinceridad, apoyo mutuo y de compañerismo que caracterizaba a los miembros del equipo. Las reuniones de cotutoría fueron espacios en los que cada uno de los integrantes de los pequeños grupos se convirtió en interlocutor y amigo crítico de los otros, contribuyendo con su realimentación cálida y fría a mejorar la redacción de los escritos narrativos y principalmente la práctica docente.

En este proceso de interacción social, no todo fue favorable, también hubo algunas dificultades que obstaculizaron el trabajo de cotutoría, que se vinculan con el componente personal de los docentes. Así lo señalan los siguientes comentarios:

Las que en un principio dificultaron fueron el poco contacto que se tenía con las compañeras lo que provocaba que no existiera la confianza o la seguridad para dar sugerencias pues se temía una posible incomodidad, o el hecho de que las compañeras no respetaran los acuerdos, como llevar un análisis de artefacto en cada reunión lo que provocaba que se rezagara el trabajo para la misma compañera y para el equipo, aunque son aspectos que con el tiempo se han ido limando.

(EET. 25-II-08).

Creo que lo que más nos ha costado trabajo es mantener la mente abierta. Al inicio se llegó a dar un conflicto ya que no se veía la posibilidad de que las redacciones podrían estar sujetas a mejorar y particularmente en ocasiones llegué a reprimir mis comentarios para evitar el conflicto. Pero a medida que pasa el tiempo me he dado cuenta que si ni se dice en las reuniones lo que es susceptible de mejora, difícilmente se hará en otro espacio. Finalmente para eso son las cotutorías, no se trata de simular que todo está bien y continuar así, aún

cuando hay evidencias de que estamos equivocados. (EET. 25-II-08).

La principal dificultad a la que hicieron alusión la mayoría de los equipos fue la de mantener la mente abierta a los comentarios de los otros. Había incomodidad, resistencia, cierta ansiedad e intolerancia ante las observaciones de los demás. En algunos equipos había creyentes sofisticados, como lo refiere Mills (cit. en Zeichner y Liston, 1996), éstos son los que “se interesan en conocer otros puntos de vista, pero con el único fin de refutarlos; no se abren a la posibilidad de que su sistema de creencias tenga fallas.” (p. 33). El no aceptar los comentarios críticos de los otros, es una actitud de inmadurez que impide que se continúe aprendiendo y se siga construyendo a partir de ellos.

La dificultad para reconocer los errores y tratar de evaluar el porqué, cómo y qué es lo que habían aprendido a partir de ellos, fue una constante actitud en algunos miembros de los equipos. Aceptar que se ha fallado en lugar de desgastarse en mecanismos de defensa es una forma de madurez personal, que se puede proyectar en todos los ámbitos de la vida personal y profesional, como lo refiere una de las maestras:

Todo eso va enfocado como a la madurez como persona. Desde el momento en que dejas que te digan, desde el momento en que dices con tacto, con sencillez, lo que te parece, lo que no te parece, eso te hace una persona más madura, en todos los sentidos y lo puedes aplicar en tu vida personal y profesional

(GFN. 11-XI-08)

Una de las profesoras comentó que no fue fácil escuchar los comentarios que no le favorecían, pero le ayudaban a reflexionar sobre su actuar aunque le dolía darse cuenta de sus errores. No obstante, mostró una gran disposición para mejorar y agradeció el apoyo para identificar aspectos de su práctica que quizás no había querido reconocer. Aceptar los errores o la propia ignorancia puede ser un trago amargo, pero imprescindible para tomar la decisión de mejorar y estar bien consigo mismo. El sufrimiento, afirma Vilaseca (2008) tiene la función de hacernos sentir que nos hemos equivocado, pero es importante que atendamos a sus señales a fin de no vivir en las tinieblas de la desdicha.

Hay cosas que no alcanzamos a observar por nosotros mismos, pero que otra persona las observa y nos las dice, en este caso, es una ayuda para que podamos descubrirlas directamente. Pero hay que tener cuidado con las opiniones de los demás y no depender de ellas para construir nuestro autoconocimiento porque muchas de ellas reflejan sólo los juicios y valores de los otros, lo cual tiene muy poco valor para el autodescubrimiento (Blay, 2004).

Cuando la imagen que tenemos de nosotros mismos sólo se edifica a partir de lo que dicen otras personas o de los paradigmas sociales vigentes, se puede correr el riesgo de poseer una visión deformada de nosotros mismos. “El autoconocimiento es la base, el inicio de la construcción de creencias individuales que servirán de palanca para cualquier transformación, primero personal y después profesional y social.” (Sanches, 2008, p. 17).

Observar la práctica a través de los ojos de los demás y darse cuenta que la imagen que proyectan los comentarios no coincide con la imagen que se tiene de sí mismo, fue un proceso difícil por el que pasaron los alumnos de la maestría:

Nada de estos pasos se han dado de una forma sencilla ya que como ser humano que soy me resultó complicado el aceptar mis errores, el que un compañero me hiciera observaciones sobre mi trabajo en el aula, resultaba verdaderamente un reto poder escuchar y entender lo que otros ojos veían. Al superar los comentarios de la manera más lógica y sana, fueron éstos los que por momentos me provocaron tener crisis profesional, cuestionarme sobre mi deber, mis acciones, mi ética, mi forma personal de ser, el qué hacer y por qué hacerlo.

(Port.C. p. 4).

Hay que reconocer que es un proceso que duele, el reconocer que estás fallando, el reconocer que tu práctica era excelente y no es así. Como maestra estoy en un intersticio de la identidad, tratando de descubrir quién soy como maestra, y descubro que soy, bueno pues, siempre hay lo malo lo bueno, el ser y el deber ser. Eso me causaba mucha mortificación. Decía, es que soy esto pero quiero ser esto.

La mente humana parece sumamente homeostática y conservadora. El principio que maneja el aparato psíquico es impactante: cuando la información obtenida no coincide con las creencias guardadas en la memoria, el conflicto se resuelve a favor de las creencias o esquemas establecidos (Riso, 2008). Se confía demasiado en las creencias, porque es más cómodo que adoptar un cuestionamiento crítico de ellas. En este sentido, la resistencia al cambio se hace común en las personas. Se prefiere lo conocido a lo desconocido, pues lo nuevo provoca inseguridad, angustia, incomodidad y estrés en algunos casos. El cambio consiste en pasar de un estado a otro, y en ese tránsito, el sistema de creencias se desorganiza para adoptar una nueva estructura. El cambio implica crecimiento, pero para ello requiere que “desechemos durante un tiempo las señales de seguridad de los antiguos esquemas que nos han acompañado durante años, para adoptar otros comportamientos con los que no estamos tan familiarizados ni nos generan tanta confianza. Crecer duele y asusta.” (Riso, 2008, p.27).

En la sociedad occidental no nos gusta reflexionar sobre los condicionantes de nuestra forma de actuar (Hué, 2008). La reflexión, el mirarnos a nosotros mismos produce ansiedad, complejos de inferioridad, angustia, timidez, etc., que según Blay (2004) todas son formas o grados de miedo. Esta actitud lleva a las personas a reaccionar de diferentes maneras: inhibiéndose, cerrándose, atacando todo lo que produce miedo o huyendo de la situación que provoca el miedo. De acuerdo con Herrán la incomodidad, la tensión, la contrariedad, incluso la resistencia, la crisis profesional y la ansiedad ante la crítica externa son características de intolerancia y expresiones de ego. Para llegar a ser maestro es necesario aceptar y aprender de las críticas y, a partir de ellas reconstruirse como docente y como persona.

Descubrir las contradicciones entre lo que se piensa y se hace es un avance que se logra en el camino hacia la superación personal y profesional, pero no es suficiente. Cuando los profesores toman conciencia de sus dilemas entre lo que profesan y hacen, la manera de responder ante este descubrimiento no

siempre es la más acertada en el sentido de la innovación de la práctica. Lo que sucedió con los estudiantes de la maestría coincide con lo que Argyris y Shön (cit. en Day, 2005) plantean respecto a lo que los profesores hacen cuando descubren los dilemas de la teoría profesada y la teoría al uso: Algunos continuaron manteniendo la separación entre la teoría que profesan y la teoría que practicaban; otros prefirieron ignorar la información obtenida; también hubo quienes suprimieron la información que no les favorecía; algunos otros cambiaron la teoría profesada, pero no la teoría en uso, o realizaron cambios superficiales a su práctica.

La experiencia de reflexión de la práctica resulta difícil para la mayoría de los maestros, sobre todo si no hay una base psicológica equilibrada y madura. Sin embargo, esa disonancia cognitiva que provoca la reflexión es fundamental para el cambio conceptual (Wasserman, 1994). Los cuestionamientos propios y de los otros, son aptos para crear esa disonancia y reconocer la discrepancia entre las creencias actuales sobre la profesión y otras diferentes. Al hablar de cambio conceptual no nos referimos sólo a las concepciones, sino también a las acciones del profesor en el aula. La reflexión de las “experiencias pasadas y los contextos en las que se produjeron se convierten en ocasión de cambiar el rumbo, redoblar esfuerzos y superarse a sí mismos.” (Day, 2005, p. 55).

Con el propósito de que los profesores ampliaran sus conocimientos sobre la práctica durante sus estudios de posgrado, se integraron varios elementos para la reflexión, tales como: la actuación docente, la respuesta de los alumnos ante la intervención educativa, los contextos en los que trabajaban, y en menor medida los valores en que se basaba su enseñanza. En este laberinto reflexivo fue básico el apoyo emocional y cognitivo que los pares y el tutor pudieron dar a los profesores. En relación con este aspecto algunos profesores entrevistados mostraron inconformidad por las diferencias que se marcaron dentro del equipo. Se habló de la alimentación del narcisismo en algunos miembros del equipo, siendo éste la otra cara de las cotutorías:

Yo creo que un punto muy bueno que tiene la maestría, que son los equipos de cotutoría, tiene dos caras, una positiva y una negativa. Porque hay quienes no

supieron tomarse ese papel de humildad y sencillez con nosotros, espero que con sus alumnos no.(GF.N.11-XI-09).

La cara negativa de las cotutorías a la que se refiere esta maestra y, otras a las que daremos voz en los siguientes párrafos, es por el crecimiento del ego en algunos de los compañeros y la disminución de la autoestima en otros. Encontramos que en algunos equipos se marcaban mucho las diferencias entre sus miembros, lo que provocaba que los estudiantes más vulnerables tuvieran mayor pérdida de autoestima y dificultad para alcanzar los objetivos educativos, mientras que otros acrecentaban su egocentrismo al ser elogiados constantemente. El incremento del orgullo llevó a los profesores elogiados a ponerse por encima de los demás (Voli, 1999).

Una de las maestras comentó que en su centro de trabajo ella se llevaba muy bien con sus compañeros porque era apreciada por sus cualidades humanas y profesionales, no obstante sentía que en el equipo de cotutoría no era así. El hecho de que se privilegiara el trabajo de algunos compañeros y se pusiera en evidencia a los que no lograban los avances que la tutora esperaba, esto provocaba el desánimo y la desvalorización de éstos últimos. Esta situación, comentó la maestra, influyó negativamente en su autoestima:

Se nos señalaban, principalmente por parte de la tutora, de cómo iba nuestro desempeño delante de todos, y sabíamos quiénes eran los más adelantados, y quiénes no íbamos tan adelantados, a quién sí le iban a aprobar sus ideas y a quiénes no nos iban a aprobar. De repente había acuerdos con algunos de los miembros y eran casi para aprobarse de manera general. Eso afecta en la autoestima porque decía: cómo que por más que trato por hacer bien mi trabajo, por qué no sale. No significa que nunca me hayan alabado a mí, pero sí hubo trabajos que fueron muy aplaudidos, pero sí yo me sentía que eran los menos y la balanza estaba más inclinada a lo negativo. Así como yo me sentía yo de repente, decía es que yo no debo de hacer esto con mis alumnos.

(E.G. 28-08-08).

Es evidente que la forma de actuar de algunos miembros del equipo o del mismo/a tutor/a provoca malestar, desánimo, vulnerabilidad de la autoestima, y

esto se acentúa cuando no han sido formados en la madurez personal. Si aprendemos a manejar y dominar el modo de ser y conocernos mejor, de tal manera que seamos nosotros mismos y no otros, podemos tomar las riendas de nuestra forma de ser y actuar en nuestras manos, sin estar influenciados por sentimientos que nos puedan perjudicar. Por otro lado, hace falta que los tutores nos convirtamos en expertos del enfoque que pretendemos enseñar, de esta manera los aprendizajes de los profesores se podrán ir consolidando.

La comparación es muy común en la vida cotidiana y también en los ambientes escolares. Siempre estamos comparando eso es una forma de agresión. “La violencia no es tan sólo ir y golpear o matar a alguien: es también este espíritu comparativo.” (Krishnamurti, 2006, p.41). El desarrollo profesional de los docentes no se concreta como tal si los formadores y los profesores no se observan a sí mismos a través de la relación. Este aspecto es básico para conocer fundamentalmente, las reacciones con sus tonalidades y sus sutilezas. “Estar en relación es estar en el mismo nivel, en el mismo instante y con la misma intensidad.” (*op.cit.* 2006, p. 89).

La tutoría de sí y la tutoría entre pares, fueron dos momentos en los que los profesores analizaron su práctica de manera sistemática, lo cual implicó, autonomía, autorregulación y corregulación para alcanzar la disciplina en el aspecto intelectual y social. Es en este proceso en donde la teoría del ciclo reflexivo de Smyth cobró vida, los profesores describieron sus prácticas para llegar a la reconstrucción de las mismas. El trabajo autónomo, de autoformación e investigación individual es un elemento a priori a la indagación colaborativa. El trabajo con los portafolios contribuyó a la autoformación del docente en la que se conjugó la disciplina, el esfuerzo y la constancia en grados diferenciados, según el nivel de compromiso, a fin de “desarrollar el potencial que todos tenemos de realizar aprendizajes significativos por sí solos y con otros en una amplia gama de situaciones.” (Ferreiro, 2003, p.33).

El análisis y reflexión contribuyeron a que los profesores pusieran en duda sus concepciones y sus formas de actuación docente, como una posibilidad para implementar cambios que tienen una visión compatible con la orientación

teórica del programa de maestría y los planes y programas de estudio de la educación primaria. “El reconocimiento objetivo y maduro” de las fortalezas y debilidades es el inicio de un proceso formativo, pero se puede caer en la reiteración y el estancamiento (Herrán, 2008, p. 135). Los portafolios temáticos contruidos por los profesores de la maestría, reflejan, en mayor o menor medida, el crecimiento profesional y el aprendizaje de los alumnos, pero muy poco el crecimiento personal, que también es uno de los propósitos de este documento, mucho menos considera la indagación esencial sobre la disolución de su ego y la evolución del “ser” orientada a la madurez personal.

A través de la observación de los aspectos negativos de la práctica los estudiantes de la maestría aprendieron a tomar conciencia de lo que andaba mal en la enseñanza. No obstante, faltó una mayor y mejor observación de la actitud frente al grupo y con cada uno de los alumnos a fin de aprender a mejorarla. El egocentrismo no se consideró como un elemento de análisis, sin embargo éste tuvo diferentes manifestaciones en los alumnos de la maestría, en algunas fue más fácil de reconocer; en otras se manifestó a través de su actitud de jueces, criticando todo lo que no se ajustaba a su canon subjetivo. En otras se manifestó a través de una actitud de apatía o de temor a entrar en conflicto con los demás, amoldándose a la opinión del grueso del grupo.

Coincidimos con Day (2005) en que “la reflexión sobre la enseñanza no es sólo un proceso cognitivo, exige compromiso emocional; implica la cabeza y el corazón” (p. 58). Cuidar ambos aspectos, señala el autor, es un desafío para los profesores en particular y las instituciones en general, si se quiere realmente mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los actores principales del proceso educativo.

2. La imagen del docente y la construcción de su identidad profesional

La valoración cognitiva que una persona hace de su conducta a partir de sus creencias, con sus expectativas, puede influir en su sensibilidad y verse afectada. El yo cerebral elabora la imagen que se tiene de sí mismo. Es una representación subjetiva de lo que el sujeto es a nivel físico y psicológico. En la

construcción de esta imagen influyen los otros, pero también se construye a partir de las necesidades y deseos de la persona. El contexto social y el ambiente educativo en el que la persona crece y se desarrolla contribuyen a que ésta aprenda a funcionar a nivel cognitivo de manera determinada sin tener al yo cerebral como único referente para vivir, evitando confundir lo que se es con la razón.

“La identidad profesional es una realidad que está influida por aspectos personales, cognitivos, sociales y políticos que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente.” (Marcelo, 2008, p. 294). En los estudios de la maestría los profesores tuvieron la oportunidad de reflexionar, entre otras cosas, sobre dos aspectos importantes: la cultura escolar y la identidad docente. La imagen profesional la construyeron a partir de los comentarios de los compañeros de trabajo y de sus alumnos. Algunas maestras pudieron expresar lo que los niños pensaban sobre ellas porque indagaron al respecto. La valoración hacia las maestras en general fue positiva, pero encontramos algunas áreas de oportunidad que vale la pena reflexionar sobre ellas.

Hablar sobre sí mismo no es fácil precisamente porque salen a relucir experiencias pasadas que afectan ese concepto que tenemos de nosotros mismos y porque no hemos sido educados para el autoconocimiento. En relación con la dificultad para hablar sobre sí misma, una de las maestras comentó:

No sé, quizás porque fui muy insegura mucho tiempo (su voz se quiebra por las lágrimas que surgen al querer responder). Tengo elementos teóricos para decir por qué soy así. Hago esto, porque aquí hay una teoría que dice esto que se está viendo. Pero me cuesta trabajo saber cómo soy o cómo me percibo.

(E.M. 27-08-08)

La inseguridad, que es una manifestación del miedo, cuando se da en grandes dosis puede producir bloqueos en la persona e instalarse en sucesos de su vida que le impiden ir a la parte más profunda de su ser. En el caso de esta maestra, la incertidumbre ha logrado superarla. La inseguridad se reflejaba en

su forma de enseñar porque empezó a ejercer la profesión con un perfil que no era el de docente. Esto la impulsó a indagar, a buscar espacios de formación que le ayudaron a subsanar las carencias pedagógicas con las que ella contaba, sin embargo, al hablar de sí misma, vuelve a experimentar ese sentimiento de inseguridad que vivió en sus inicios como docente.

Por la respuesta de esta maestra y las historias de vida personal y profesional que encontramos en los portafolios temáticos, podemos afirmar que las teorías con las que describieron su imagen y su identidad, como las de Levinson y su desarrollo del adulto, Ericsson y sus fases del ciclo de vida, Kolberg y sus etapas del desarrollo moral, Gilligan y su desarrollo de la mujer y Huberman y su ciclo de vida profesional, aportaron elementos valiosos que contribuyeron a la formalización de la percepción sobre sí mismas, sin embargo, cuando esa teoría no logra compenetrar realmente con el sujeto, tampoco influye en él.

En uno de los portafolios encontramos que la maestra se guió por las siguientes preguntas para construir su identidad: *¿Quién soy? ¿Por qué estoy aquí? ¿Cómo me ven en la escuela? ¿Cuáles son mis expectativas de los otros? ¿Cuáles son mis fortalezas y limitaciones? ¿Cuáles son las expectativas de los otros hacia mí?* Al revisar la respuesta a la primera pregunta -¿quién soy?-, llama la atención la respuesta: *soy docente*. Si volvemos a la aclaración de conceptos que hace Agustín de la Herrán, la pregunta alude a la experiencia del yo esencial, no al yo existencial o accidental. Esta pregunta se relaciona con el autoconocimiento, de modo que si se hubiera trabajado en ella en este sentido, hubiese fortalecido la identidad personal.

Construir la identidad del maestro del nivel, es decir, sus creencias, sus expectativas más comunes, la visión que tiene de sí mismo, sus hábitos, sus prácticas, lo que creen sobre los niños, la forma que aprenden, sobre el papel de la escuela, qué espera de las familias, es un componente importante en la formación de los maestros de educación primaria. En las entrevistas se apreció que las profesoras admiten que les ayudó a autodefinirse como profesionales y darse cuenta que pueden ser protagonistas de cambio evolutivo de su propia identidad, así lo expresó una de las maestras:

Las cuestiones que me ocupan a partir de lo plasmado aquí son: ¿qué identidad docente quiero poseer?, ¿qué áreas de oportunidad necesito trabajar para alejarme de una identidad deficitaria? y ¿estoy en un intersticio con respecto a mi identidad? He aquí la tarea pendiente a realizar.

(PTR. P.16).

La construcción de la identidad personal y profesional adquiere mayor nitidez si se ahonda más en el *quién soy* (existencial o esencial). El autoconocimiento permitirá a los profesores introducirse en un proceso de búsqueda y de logros a corto, mediano y largo plazo que redundarán en un fortalecimiento del ser y del quehacer docente. La verdadera identidad personal no se pierde, esa se mantiene en todo momento, y conservar esa identidad profunda de uno mismo es todo un reto que vale la pena poner en práctica en todos los ámbitos de nuestra vida. Para actuar de manera correcta y eficaz se requiere que mantengamos la vivencia de la identidad personal, pues cuando se pierde esa noción de identidad podemos convertirnos en muñecos en el escenario (Blay, 2004,p. 67).

3. Cómo ser y actuar con madurez en la organización escolar?

El infantilismo institucional tiene efectos negativos sobre sus miembros: estrechamiento mental, estancamiento, falta de crítica, desilusión, sentimiento de culpa, miedo, docilidad, incapacidad para planificar. La regresión colectiva incapacita al docente para manejar su propio timón y además tiene consecuencias nocivas en el alumno. El docente reproduce a menudo las relaciones con sus superiores o con el entorno enajenante. Se produce un fenómeno de contagio, del que a menor o mayor cuantía participan todos y genera un sentimiento filial patológico (Martínez Otero, 2007).

En la mayoría de las escuelas en las que trabajan los profesores que estudian la maestría observamos una cultura con una fuerte carga de actividades pocoformativas para los alumnos. Por otro lado, también encontramos situaciones como: las suspensiones de clase, inasistencia de profesores, actividades sociales del personal, exámenes institucionales como única forma

de evaluación, divisionismo del personal, entre otras, que laceran la calidad de la formación de los alumnos. ¿Cómo ser y cómo actuar ante este tipo de cultura docente?

Siendo seres únicos, damos respuestas únicas a cada una de las situaciones que se nos presentan, según los rasgos distintivos de acuerdo a la personalidad de cada uno. La respuesta a las situaciones conflictivas que se presentaban en las escuelas, se relaciona con la madurez personal y social de los docentes. En el caso de los profesores con los que trabajamos en este estudio, los que presentaban mayor madurez personal procuraban ser ecuanímes, mediar la situación, respetar las opiniones de todos, se esforzaban por innovar, mientras que los de menor madurez, adoptaban la misma actitud que los otros compañeros, se concretaban a cumplir con las normas institucionales, a refugiarse en su salón y hablar lo menos posible con los compañeros de trabajo.

Una de las maestras escribió en su portafolio lo siguiente:

En la escuela desafortunadamente faltaba la organización y los compromisos colectivos, por ello trabajé en forma aislada, aunque esto fuese en contra de mi ética profesional y el compromiso adquirido por ser docente de calidad, lo cual incluye en el trabajo dentro de la cultura escolar.

(PC. p. 20).

En este comentario la maestra reconoce la incoherencia de su forma de actuar con sus valores y su ética profesional. Esta forma de ser podríamos considerarla como un síntoma de inmadurez que influye negativamente en dos ámbitos: en la persona del docente y la institución en la que trabaja. Vivir aislada y sentirse incongruente con los valores que profesa, son aspectos que dañan a la persona, hay una sensación de insatisfacción con ella misma. Por otro lado, el aislamiento y la balcanización, provocan que los propósitos educativos de la educación primaria no se alcancen, debido a la falta de trabajo colegiado y de metas comunes vinculadas a las orientaciones educativas actuales a fin de ayudar a los alumnos en su desarrollo y aprendizaje. De acuerdo con Blay (1994) nosotros no adquirimos nada del exterior sino que

respondemos al exterior y esta capacidad de respuesta es exactamente lo que constituye nuestro desarrollo (p. 3).

En relación con lo curricular, la maestra comentó que la institución le pide que los niños aprendan ciertos contenidos, por ejemplo: las tablas de multiplicar y las operaciones básicas, sin importar que los niños adquieran la capacidad para resolver problemas. En este caso la maestra “*yerra su razonamiento por influencia de sistemas predeterminados*” (Herrán, 2003), los modelos educativos institucionales se convierten en rituales que en muchas ocasiones son adoptados por los profesores con menos madurez, sin cuestionarlos ni vislumbrar siquiera la influencia dañina que pudieran tener en el alumnado.

En otra de las escuelas, la compra de planeaciones comerciales que sólo dosifican contenidos, se había constituido como parte de la cultura escolar. Esto ocasionaba que los profesores no elaboraran su planeaciones y menos aún que consideraran los intereses y necesidades de su grupo en el momento de planear. Al oponerse la maestra (egresada de la maestría) a esta situación, mantenerse firme en lo que ella consideraba su responsabilidad como docente, provocó cierto conflicto con sus compañeras:

Todavía el viernes el director nos juntó a los maestros de primero, él quiere que trabajemos colegiadamente. A las maestras se les hace muy fácil comprar la planeación comercial, la que venden, y tampoco puede no cooperar con ellas, pero esa planeación sólo dosifica contenidos. Está bien, perfecto, yo me junto con ustedes, yo planeo junto con ustedes, pero aparte aquí está mi libreta. Entonces una maestra me dijo que me creía mucho. Yo le dije, bueno maestra usted lo está diciendo, simplemente así soy. Yo estoy en la mejor disposición de trabajar en equipo pero yo necesito escribir qué voy a hacer.

(GFA. 11-XI-08).

Un rasgo de madurez que se observa en este ejemplo es que la maestra no actúa influenciada por sistemas predeterminados o compartidos sino desde su autonomía, su honestidad y su conciencia ética. Afrontar situaciones como éstas implica una buena dosis de madurez social, es decir, de capacidad para

establecer y mantener relaciones con los compañeros de trabajo y a la vez guardar distancia de sus presiones, asumiendo un juicio de manera autónoma y la responsabilidad de su actuación.

En otra situación se comentó lo siguiente:

Para mí ha sido difícil. Yo ya tengo diez años ahí en la escuela. Yo intento cumplir con mi trabajo primero, eso es lo básico, independientemente de lo que sé que influye de lo que está sucediendo afuera. Sí llega a molestar, sí llega a que explote una emoción con la directora o con el compañero, pero lo primero para mí es el trabajo, a lo que voy. Yo externo mis puntos de vista, tranquila, no respondo de inmediato, porque sé que si respondo de inmediato, voy a decir cosas que no debo, entonces trato de decirlo en privado, cuando se puede.

(E.M. 23-08-08).

En este caso, la maestra procura hablarle a todos sus compañeros y evita estar en uno u otro bando. No obstante externa sus puntos de vista ante situaciones que no le agradan. Procura ser prudente, tomar las cosas con calma y tratar en privado los asuntos que no le gustan, y directamente con las personas, aunque en ocasiones también responde en público porque se le señala delante de los demás. Aunque trata de ser prudente todo el tiempo y responder de la manera más adecuada a las situaciones conflictivas, llega a explotar alguna emoción negativa, que la obligan a actuar con cierto descontrol de ella misma.

Dedicar más horas del tiempo establecido para atender a los alumnos que más lo requieren es mal visto en muchas escuelas públicas del país. Pareciera que se nada contra corriente cuando los profesores comprometidos quieren atender a los alumnos que más los necesitan en horarios fuera de clase. Resulta que los demás profesores consideran que les están “echando tierra” con los padres de familia al ver que unas trabajan más y otras menos. Esto sucedió a una de las maestras que entrevistamos:

Llego a la escuela a las 7:00 y entro hasta las ocho y medio. Entonces yo le pedí el visto bueno al director para que de 7:20 a 8 y media, yo trabajar con los niños que van más atrasados, y él me dijo que sí, sí adelante, si las mamás están de

acuerdo, por mí no hay problema. Pero, ahora resulta, que las maestras dicen: es que nos estás echando tierra. Ahora resulta que las maestras de los otros grupos dicen que les estoy echando tierra, cómo creen, si yo lo que quiero es que esos chiquillos aprendan a leer y escribir

(GFA. 11-XI-08).

Mantenerse firme en el compromiso y tratar de cuidar la convivencia con los compañeros, es un dilema con el que se enfrentan día con día los profesores que quieren ser parte del cambio en la educación. Segovia y Fernández (1999) señalan que la formación será eficaz en el momento que los profesores se resistan ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos

En el caso siguiente, vemos cómo la maestra busca algunas estrategias para tratar de construir un ambiente de unidad.

Cuando llegué a la escuela y vi que los maestros estaban muy divididos, lo que hice fue empezar a preguntarles sobre cómo funcionaba la escuela o cómo acostumbraban a hacer los honores, cosas así, porque era nuevo para mí. (...) Yo les hablaba a todos, lo que me tocaba organizar lo organizaba. Como viajaba todos los días con los maestros más grandes, entonces con ellos hice como más amistad, pero dije: bueno, a fin de cuentas en donde puedo actuar más es en el salón, entonces fue así donde, a pesar de ello, al menos que no afecte o traspase las paredes del salón. Como que me concentré más en el grupo, como que no se podía hacer más pero, traté de llevarme bien con todos.

(E.R. 23-08-08).

A pesar del ambiente de trabajo que se vivía en la escuela, la maestra manifiesta que ella se sentía plena en su grupo, descubriendo y aprendiendo cosas nuevas. Para Marques (2008) “Los mejores profesores son aquellos que muestran una actitud positiva hacia el trabajo; ellos son los que producen un fuerte impacto en la escuela y los que pueden contagiar a los menos comprometidos.” (p.12).

¿Cómo se puede sentir plena como docente dentro de un clima laboral en donde existe divisionismo entre los docentes? Las razones que ella da son las siguientes:

Cuando yo llegué a esa escuela, a Villa de Arriaga, me sentí que era un pequeño universo en el que pudiera hacer muchas de las cosas que en el otro colegio no podía, por ejemplo, acá en el friso ya estaba determinado el tema, con determinados colores, todo así como que muy dirigido, no podías imprimirle tu sello personal. Acá yo podía acomodar mi salón como quisiera, podía adornarlo como quisiera, la planeación podía hacerla como a mí me gustaba, con los niños podía salir a la hora que yo quisiera al patio... o sea, (...) yo me sentía más libre, me sentía más contenta con lo que estaba haciendo, me gustaba lo que estaba haciendo, entonces era como un experimento, como descubrir qué cosas era yo capaz de hacer que acá, pues no tenía la oportunidad de hacerlo. Entonces ahí como que era otra etapa en la que yo descubrí cosas de lo que yo era como maestra y como persona, a diferencia del colegio.

(E.R. 23-08-08).

La capacidad para establecer unas relaciones positivas con los demás y la capacidad de adaptación a contextos variables y su coherencia personal, son competencias que la maestra ha desarrollado y que se relacionan con la parte del “ser”. Cuando el trabajo con los compañeros provoca una gran tensión, el profesor sufre una de las emociones más desagradables. “Mientras que la sensación de trabajar en común y realizar proyectos compartidos entra en las emociones más gratificantes del trabajo docente.” (Marchesi, 2007, p. 126). La libertad para trabajar en una institución es un elemento que contribuye a que los docentes desarrollen mayor creatividad y sean autónomos, siempre y cuando esa libertad se asuma con responsabilidad. Alcanzar la libertad y ser responsable de ella es síntoma de madurez. Ésta se va adquiriendo de manera progresiva y se caracteriza por la capacidad de tomar decisiones autónomas, provocando una sensación de tranquilidad y dominio de sí mismo. (Ruiz, 1995).

Las organizaciones escolares maduras o en constante evolución contribuyen al crecimiento y madurez de sus integrantes, y están abiertos a otras posibilidades, a los demás entornos y organizaciones con los que pueden

converger para definir nuevos caminos que conduzcan a la construcción constante del ser humano, que es el fin principal de la educación. Las *organizaciones que maduran* (Herrán, 2004b, 2011a, 2011b) se modifican y se desarrollan para un mejor servicio a la sociedad, están abiertos a las críticas de los miembros de la organización y de otros agentes externos, considerándolas como una oportunidad para crecer. La flexibilidad de la organización le permite relacionarse con otros sistemas u organizaciones y adaptarse a situaciones de demanda externa.

La construcción de los miembros de la organización es tarea de todos. Esa construcción cooperativa implica la unidad de los miembros de la organización escolar. Una de las maestras escribió en su portafolio: *Siempre me gustó el espíritu de unidad*. Esta frase nos llevó a plantearle la siguiente pregunta: *¿Cómo contribuyes al ambiente de unidad?*

... en lo que yo contribuiría, es con el ejemplo. Yo sí procuro que a los lugares en donde he estado les hablo a todos, a lo mejor no con todos comulgas así tan estrechamente, pero yo a todo mundo le hablo, a todo mundo le saludo, si me piden un favor, lo hago, si necesito algo también lo mando pedir. Siempre con respeto para que exista esa unidad. Yo soy muy detallista, por ejemplo, a veces, aunque no haya ningún motivo, les doy un separado, o a veces en los honores presentaron una poesía, ah pues salió muy bien tu poesía, y si no es escrito, verbal. Porque eso a mí se me hace bueno, y con los niños también, siempre estoy haciendo énfasis en que hay que llevarnos bien, que a la mejor alguien piensa diferente a mí, pero estamos juntos y juntos aprendemos mejor. Entonces, desde la actitud yo pienso que es la primera cosa que yo hago y trato de que coincida con lo que digo.

(E.R. 27-08-08).

La configuración de la madurez personal puede predisponer al sujeto favorablemente a construir una cultura de colaboración, de cooperación, en la que su identidad personal se vea fortalecida. La coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace es la base de la ejemplaridad de la profesora. Esta característica permite la construcción de las buenas relaciones con los compañeros de trabajo. La madurez personal de la maestra se refleja en su

capacidad de adaptarse, colaborar y trabajar en equipo. Hay una disposición para ayudar a los demás, incluso antes de que requieran de su ayuda, que es un rasgo de madurez.

Para contribuir a la unidad, sobre todo en los ambientes laborales difíciles, se requiere de mucha madurez personal y social. La forma en que la maestra favorece la construcción de un ambiente armónico en la escuela es a través de cuatro aspectos: ejemplaridad, respeto, cuidado de los detalles y coherencia; las cuales podríamos resumir en tres competencias que se ubican dentro del saber ser: capacidad para establecer unas relaciones positivas con los demás, asertividad y coherencia personal.

¿Cómo contribuye el programa de maestría en la configuración de la madurez personal del docente para hacer frente a la cultura imperante en las escuelas? En el caso del programa de Maestría en educación primaria hay un espacio curricular en el que se reflexiona sobre aspectos de la cultura escolar, las relaciones de poder, la jerarquía, la identidad del maestro del nivel, sus creencias, sus expectativas más comunes, la visión que tiene de sí mismo, sus hábitos, sus prácticas, qué creen sobre los niños, la forma que aprenden, el papel de la escuela, qué espera de las familias, etc. Estos aspectos fueron valiosos para entender a los otros, como señala una de las alumnas:

Cuando vimos Cultura en la maestría entendí por qué el director eran así, por qué mis compañeros eran así, o sea, todo el bagaje que traen de sus historia personales, cómo ya están reflejándose ahí. Como que me ayudó a ser más tolerante, para entender lo que estaba sucediendo en la escuela como cultura escolar y como cultura de cada uno de ellos, entenderlos y tratar de intervenir metiendo, de alguna forma, otra visión, por ejemplo, la visión que yo tenía era de que había mucho conflicto en la escuela, por el cambio de directores, y luego las intervenciones que da uno trata de mediar, de buscar el equilibrio.

E.M. 27-VIII-08

El estudio de la cultura escolar y la identidad profesional son aspectos que generalmente se hacen implícitos o demasiado familiares, pero a la vez resultan desconocidos cuando se abordan con mayor detalle. El análisis de

estos elementos resultó significativo para los profesores, pero quedó ausente la parte relacionada con su identidad personal. Derivado de estos resultados se hace necesario reflexionar desde el propio rol de docente, qué actitudes tienen un trasfondo de egoísmo o de generosidad y cómo éstas influyen en la renovación o preservación de la cultura escolar. Es importante seguir insistiendo en la construcción de la escuela como una comunidad de aprendizaje en la que el sujeto se pueda reconocer a sí mismo y a la vez provocar cambios en la cultura profesional. La configuración de la madurez personal y social es esencial para lograr que los docentes construyan en comunión una cultura de colaboración, de cooperación, en la que su identidad personal se vea fortalecida.

Los cambios en la gestión, en los métodos pedagógicos, en la estructura organizacional e infraestructura física son importantes para mejorar la calidad del servicio educativo, sin embargo eso no es suficiente. Los esfuerzos pueden verse frustrados cuando aparecen los problemas y la poca disposición para resolverlos. Un ambiente con demasiada presión genera tensión y ésta a su vez impide un verdadero crecimiento en los profesores y alumnos: hay menor capacidad de concentración, se disminuye la memoria, la capacidad de asimilación, etc. Por ello no basta atender con tanta vehemencia los problemas del mundo educativo exterior, es necesario acompañar ese esfuerzo con el trabajo interior de cada persona para recuperar su equilibrio, su ritmo natural, aprender a vivir el mundo interior al mismo tiempo que se vive el mundo exterior (Blay, 1993).

4. El liderazgo del docente en el contexto escolar

Uno de los objetivos de la Maestría en Educación Primaria consiste en que el egresado sea un mejor maestro y con un perfil de cuadro técnico en las cuestiones pedagógicas para poder ejercer un efecto de liderazgo, de motivación, de impulso, más allá de su propio trabajo. Este liderazgo -comprendido como “liderazgo ético” (UndaBenkhadra, 2011), puede darse desde la perspectiva de los docentes bien en condiciones informales, bien como parte de un colectivo, de una comunidad de personas (directivos,

compañeros, familia, alumnos) con las que tiene contactos y a las que estimula, ayuda, les hace ver que es posible que las cosas sean de otra manera.

Dentro de las características del liderazgo docente está la capacidad para mantener relaciones, para organizar grupos, para resolver conflictos (Hué, 2008). En uno de los casos analizados, una maestra se reconocía con liderazgo en la escuela en la que trabajaba, y en otras en las que había laborado. La manifestación de ese liderazgo estaba en su capacidad para proponer, convencer y llevar a cabo propuestas innovadoras para la escuela tales como: la organización de la biblioteca escolar, campañas para el cuidado de la salud, conformación del grupo de coro, promoción de la escritura a través del buzón escolar y de actividades literarias, entre otros. El liderazgo positivo contribuye a que las escuelas se dinamicen y evolucionen para cumplir con su función social.

Los maestros perciben que son cada vez más las exigencias y las urgencias en las escuelas, que se convierte en una corriente que los arrastra hacia la atención de asuntos superfluos, problemas, cotilleos, gestiones, etc., que ocupan la mayor parte de su pensamiento, preocupación y acción. Depender constantemente del mundo exterior es ya un estilo de vida en los espacios escolares que provoca tensión en los profesores, menor productividad y desarrollo. Esta dependencia del exterior impide que los profesores sean conscientes de ellos mismos, identificarse como protagonistas, agentes y sujetos de esas acciones; y su mundo interior pasa a un segundo plano (Blay, 1993, p. 10).

En las escuelas falta liderazgo docente, gente sabia que descubra las cualidades de las personas y las resalte; que entiendan que equivocarse es parte de la naturaleza humana y es necesario asumir los propios errores y aciertos. Un educador líder tiene además “un programa para mejorar intra e interpersonalmente y procura por todos los medios realizarlo” (Sanches, 2008, p. 32).

¿Qué hace que un profesor o profesora sea líder académico? ¿Cómo influye la personalidad del profesor para que sus propuestas sean aceptadas y organizar

a los grupos para aplicarlas? Veamos lo que comentó una maestra en relación con este punto:

El que tenga buenas relaciones personales, el tener comunicación con ellos (compañeros), el no señalar a cada rato lo que se debe o no se debe hacer, de tratar de hacer las cosas uno mismo y ser humilde, en el sentido personal, no creerse más que los demás. Y eso me ha ayudado, aparte de los retos que asumo, a que se abran más puertas de las que generalmente yo no me imaginaba.

Yo me implico, propongo, pero me implico. Y por eso también los demás se implican o se motivan a querer hacerlo. Me llevo bien con todos, de repente hay diferencias de opiniones, pero la forma en que lo digo no es que se sientan agredidos, simplemente es una diferencia de opinión.

EG.27-VIII-08

El liderazgo académico no se gana sólo con el saber y con el hacer, se requiere de otro elemento sustantivo que es el ser, y éste se construye en relación con los otros. Se es más persona cuando todos los talentos se ponen al servicio de la comunidad y en beneficio de ella. La comunicación, el no estar señalando lo que se debe o no se debe hacer y el ser humilde, son rasgos distintivos de una personalidad madura que favorece el clima para las buenas relaciones interpersonales.

Crear un ambiente agradable de trabajo también contribuye a desarrollar la autoestima de los miembros de la comunidad al sentirse respetados, tomados en cuenta y aceptados como son. Para ser líder se requieren tres atributos principales (Bou, 2007): habilidad, conocimiento y servir de ejemplo. La habilidad le permite saber hacer y ser capaz de actuar para cambiar las cosas. El conocimiento le permite tener capacidades de aprendizaje y una gran curiosidad por lo que le rodea. Es modelo para otras personas, desarrolla la dimensión del ser, se siente cómoda consigo misma, sus sueños, sus objetivos, sus valores y trabaja todos los días por ellos.

Para incidir en el ámbito institucional es necesario traspasar las paredes del aula e implicarse en actividades escolares. En la medida en que se propicie la creación de objetivos comunes, se estará combatiendo la balcanización y habrá mayores oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Iniciar acciones innovadoras puede ser la pauta para que otros docentes decidan incorporarlas a su trabajo con el grupo escolar, como sucedió con una maestra que integró la actividad del buzón en su aula. Este hecho causó satisfacción a la maestra, como lo señala en la entrevista:

Me siento muy bien y me da gusto porque realmente a la mejor los niños que tienen ellos los voy a tener después. Y aunque no los tenga, no importa, con el afán de erradicar ese sentido tradicional o conceptual que es algo muy arraigado en mi escuela, y en la zona. Me da gusto que se desarrollen competencias en cuanto a lo que es fundamental como es la lectoescritura. En este ciclo escolar sí se van a dar cambios, por ejemplo el periódico mural que antes lo hacíamos nosotros ahora lo van a hacer los niños.

EG.27-VIII-08

¿Qué hace que una persona traspase las paredes del aula y no se conforme sólo con enseñar a su grupo? “Quienes se sienten apasionados por la enseñanza para la mejora de los alumnos a los que dan clase también se preocupan por la mejora de todos los alumnos de la escuela, y esto significa que ellos, con sus colegas, querrán hacerse cargo del cambio.” (Stoll, citado por Day, 2006, p. 150) y de formar alumnos competentes para la vida, como lo señaló la maestra.

Pensar en la escuela, no significa descuidar al grupo, todos los alumnos de la escuela se vieron beneficiados pero más el grupo con el que la maestra trabajó porque eran los protagonistas principales de la acción. En este ejemplo, podemos percibir *la extensión* de la maestra como persona que es uno de los rasgos de madurez y que consiste en la capacidad de ver más allá de los propios intereses, de superar la tendencia egoísta. El amor de sí misma lo gana a partir del amor a los demás.

El equilibrio emocional es una característica del liderazgo docente, éste se manifiesta en su capacidad para trabajar con todos y por su competencia profesional. El liderazgo se conquista haciendo las cosas de forma correcta, relacionándose con todos, sin importar las diferencias, con el único propósito de beneficiar a los alumnos. Un líder se puede identificar por su congruencia en su forma de pensar, decir y actuar; es una persona optimista, con buen humor, siempre tiene alguna palabra de aliento que estimulan el ánimo y la acción. Encuentra “siempre “posibilidades donde muchos no las ven porque consigue trabajar con cada persona como ser humano.”(Sanches, 2008, p. 30).

Adquirir el grado de maestría implica un mayor compromiso con la tarea de enseñanza, pero no sólo eso, se requiere además, una mayor presencia en la institución para contribuir con sus competencias profesionales y personales en la calidad educativa de la escuela. En algunas instituciones, los maestros que estudian la maestría son a los que más se les exige, bajo el supuesto de que ellos son los más preparados. En algunos casos la exigencia va hacia un liderazgo académico mal encauzado porque se dirige a una mayor carga de tareas. Esto lo explica una de las maestras:

Mi director me dijo: usted hágame esto porque usted es la “fregona” de aquí, así me dijo. Entonces yo le dije: no maestro, es que esto es un trabajo de equipo, y sola no voy a cumplir con todos los objetivos, necesitamos estar todos. Entonces la idea de liderazgo que quiso darme está mal enfocada. No logramos llegar a un acuerdo para desarrollar el trabajo por lo que él proponía, en pocas palabras que hiciera el trabajo de él. Entonces esa parte de liderazgo yo la tenía visualizada, ejercerla con mis compañeros, a través de unas reuniones de consejo técnico, hacer una propuesta de cómo llevar a cabo una reunión de consejo técnico, de darle un propósito específico y no nada más se enfocara a situaciones institucionales, si no más pedagógicas, que es un tema que escasamente en una reunión de consejo técnico se toca.

Yo la planteé, dos veces, en las reuniones de consejo técnico, con los festivales y lo que hay que programar. Ahorita me toca ser otra vez la secretaria del consejo técnico, y lo vuelvo a proponer, pero ya lo hice por escrito, la presenté y pues con un descontento por parte de mi director, cuatro de los maestros me apoyaron, entonces ya las siguientes reuniones vamos a tratar asuntos

pedagógicos, que están marcándose mucho en la escuela, que son problemas que están afectando, de alguna manera, el ambiente, el aprendizaje de los niños, las relaciones con padres y maestros.

(GFN. 11-XI-08).

Lo que manifiesta la maestra, coincide con lo que plantean Fullan y Hargreaves (1999): los directivos como los docentes hacen sus propias escuelas. Todos tienen la responsabilidad de definir qué tipo de escuela quieren para sus alumnos y luchar para que se conviertan en lugares agradables, productivos y satisfactorios. En la escuela, el docente puede actuar como líder realizando y promoviendo acciones, llegando así a compartir la tarea propuesta. De esta manera, la conducción y acción pueden ser distribuidas entre todos los miembros, teniendo así mayor oportunidad para desarrollar sus capacidades.

Para ejercer el liderazgo en las escuelas se requiere primero ejercer el liderazgo con uno mismo. Se necesita ser humilde y reconocer que aunque se tienen mayores estudios que los otros, no por ello se es más que los otros. Eso lo comenta una de las maestras entrevistadas:

Pero sí es bien importante llevar nosotros siempre una humildad, Pero también hay que saber uno decir hasta dónde, porque a la mejor tú no aceptas el punto de vista de tu compañero porque tú ya traes una mentalidad que se te fue forjando en el posgrado o en tu formación inicial, y entonces es muy difícil decir, no, es que es esto. Aunque uno sepa que es lo que tiene que ser, tiene uno que buscar la manera de hacérselo decir a los compañeros, sin que se sientan agredidos.

GF. 11-XI-08

La humildad implica reconocer las propias virtudes sin vanagloriarse, es situarse al “mismo y más alto nivel” de los demás no por encima de ellos Cuando se reconoce al ser humano en los demás y en uno mismo, por encima de las diferencias personales, entonces se está dando prueba de humildad (Voli, 1999).

5. El carácter axiológico de la madurez: implicaciones en la formación

La madurez involucra la apertura a lo axiológico, puesto que el contenido que la determina está, particularmente, relacionado con la afectividad y con la extensión ética de la persona. Las mejores emociones en relación con los alumnos, se da en el afecto hacia ellos y sus esfuerzos escolares (Marchesi, 2007), en los logros que tienen a partir de haber contribuido en ellos. Esto que plantea el autor, coincide con lo que manifiesta en seguida una de las maestras:

De lo que he hecho en mi vida profesional lo que me ha dejado más contenta es que en la escuela multigrado donde estuve, los niños no iban a la escuela secundaria, no era una de sus prioridades, ni de ellos, ni de sus papás, y en las tres generaciones que me tocaron, en la primera nada más logré que fuera una, en la segunda fueron tres y en ésta última fueron todos. Entonces, digo que lo logré porque fue estar todo el año, de hablar con los papás, de decirles a los niños, de motivarlos que ellos podían, lo que les hacía falta y todo. Y de las otras cosas que me han dejado profesionalmente, un niño que lo tenía en quinto, no leía ni escribía todavía, y lo logró, y ahorita estar a punto de terminar la maestría, porque me ha costado, he hecho un buen esfuerzo, no es sencillo trabajar y estudiar al mismo tiempo, pero lo disfruté y me ha dejado contenta.

(E.R.23-08-08).

En la vida, la persona madura ha de adoptar perspectivas alternativas para poder poseer un haz de valores que le posibilite afrontar las diversas cuestiones de la existencia. El fomento de los valores inicia desde la familia; éstos se van actualizando y desarrollando a lo largo de la vida, y en el mejor de los casos, la educación interviene para que se vayan consolidando. Los valores son el marco que regula la actuación de los seres humanos, los docentes actúan consciente o inconscientemente a partir de ellos. El siguiente comentario de la maestra ilustra al respecto.

Actuar con rectitud, la honradez, la sinceridad, el respeto, siempre esos eran muy marcados en mi familia. El ver por los otros, como éramos muchos, y las condiciones económicas no eran muy holgadas, entonces, la comida que había, o lo que había, teníamos que repartirlo entre todos. Y aunque no estaba uno de

mis hermanos, se tenía que considerar al otro, aunque no estuviera. Y ese espacio o esa comida, o lo que sea, estaba destinado para él. También mis papás nos decían: es que nosotros no les podemos dar otra cosa que el estudio y la forma de superarse, si quieren tener estudio o estar en mejores condiciones, porque nosotros no les vamos a dejar herencia ni nada. (E.G. 28-08-08).

Los valores se viven, no únicamente se predicán. El maestro tiene el privilegio de entrar en el alma de un niño o niña y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a discernir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Para muchos niños la maestra o el maestro son los únicos apoyos con los que cuentan (Latapí, 2003). Es aquí donde el maestro necesita actuar conforme a sus valores. Una de las maestras entrevistadas, comentó al respecto que los niños no son atendidos por los padres, y los maestros se convierten en sus interlocutores y sus apoyos. Por eso la necesidad de vivir los valores en el aula y ser un buen modelo para los alumnos.

Yo creo lo que nos hace falta, son muchos valores, hay muchos niños que están rezagados a lo mejor no porque no sepan, sino porque no nos acercamos. A veces yo creo que eso jala más que lo que estamos haciendo, porque no nos acercamos a los niños, los dejamos así como a la deriva, y a veces tienen esa necesidad afectiva porque en la casa no lo tienen.

Aquí en el entorno los niños conviven más con nosotros que con los papás, mucho más tiempo, pues estamos, cuántas horas ahí con ellos. Hay casos de niños ahí en la escuela que les dicen niños de llave, porque traen una llavecita ahí colgada y ellos abren la puerta y se meten. El transporte los lleva a la escuela y luego a la salida, y como no hay nadie en la casa, abren, entran y están solos. La mamá llega a las cuatro de la tarde, supongo que prepara de comer, el niño está viendo la tele, la mamá se pone a hacer los quehaceres, y en cualquier rato el niños le dice que ya hizo la tarea, entonces yo pienso que ahorita en este contexto estamos formando seres humanos, estamos formando personas.

(E.M. 23-08-08).

Los valores existen en los sujetos con motivaciones reguladoras de su actuación. De esta manera podemos comprender que un profesor es responsable no porque conozca los significados de la responsabilidad o porque

las circunstancias lo obliguen a actuar responsablemente, sino porque siente la necesidad de actuar responsablemente y esa necesidad se expresa en un motivo que orienta su actuación.

Los valores como reguladores de la actuación manifiestan diferentes niveles de desarrollo que transitan desde niveles inferiores donde existen como reguladores formales de la actuación (correspondencia con el valor por presión externa), hasta niveles superiores donde existen como valores auténticos personalizados que expresan la autonomía del sujeto en la regulación de su actuación. Es en estos últimos donde la persona se siente más plena. Veamos el siguiente comentario:

Pero cuando yo disfruto y me siento más plena es cuando digo: hoy valió la pena lo que hice, hoy hice lo que quise hacer, hoy viví este día porque hice lo que quise hacer, lo que me gusta y no lo que tuve que hacer, si como cuando tengo esa libertad de hacer lo que me gusta.

(E.R. 23-08-08).

La responsabilidad es un valor que regula la actuación profesional hacia el cumplimiento de la tarea con autocrítica, compromiso y satisfacción. Las maestras que mostraron mayor madurez se caracterizaban por su responsabilidad, como estudiantes y como docentes. Generalmente pensaban por sí mismas, sabían reconocer sus errores y rectificarlos, actuaban con autonomía. La responsabilidad como valor implica tanto la toma de conciencia de los motivos que orientan nuestra conducta como asumir sus consecuencias. De tal forma, “el desarrollo de la responsabilidad se vincula con la perseverancia de la reflexión crítica y está comprometido con la calidad de la actuación.” (González, Blández y Sierra, 2007, p.116).

La perseverancia o determinación es la competencia fundamental de la automotivación. Para ser perseverantes es necesario tener una visión a largo plazo y la voluntad para seguir adelante. En la actualidad es más fácil dejarse llevar por lo fácil y lo cómodo, por lo inmediato pero eso no produce resultados

a largo plazo. Al contar con el valor de la perseverancia se puede obtener el gozo de luchar por lo que se quiere y conseguir aquello por lo que se luchó.

La perseverancia es fundamental para avanzar en el proceso de madurez, implica esfuerzo y un grado de pasión para lograr la meta propuesta. Veamos lo que plantean las maestras en las entrevistas:

Soy una persona perseverante. Algo que inicio me gusta terminarlo.

(E.G. 28.08.08).

Trato de ser muy comprometida con lo que hago. Si asumo una responsabilidad, me comprometo y hago todo el esfuerzo por sacarlo, cuando estuve en la pedagógica, entramos veintiséis también a la pedagógica y del grupo donde yo estuve nada más acabamos cuatro, porque se salieron o se rezagaron. Yo soy muy dada a no dejar inconcluso, terminarla ¿no? tratar de cumplir lo que me propongo.

(E.M. 23-08-08).

Lucho por ser constante en lo que quiero lograr, en lo que quiero hacer. Me considero una persona responsable, dedicada, cuando me apasiona algo, le sigo hasta que sale.

(E.R. 23-08-08).

La perseverancia es clave para hacer realidad los proyectos vitales que los maestros se proponen. La elaboración de pequeños proyectos, el desarrollo y consecución de los mismos, parten de un “alto conocimiento personal y de las circunstancias que rodean a cada uno de los pequeños proyectos, consecuencia de una alta autoestima, que cuentan con un nivel suficiente de control, de autocontrol ante la frustración, y, que, si es posible, educativo.” (Hué, 2008, p. 232).

Lo más difícil de modificar en los cambios educativos es la actitud del docente. Se pueden diseñar actividades y estrategias acordes al nuevo modelo educativo que se pretende implementar, pero si no hay un esfuerzo consciente por cambiar de actitud, los resultados pueden no ser los esperados, como se observa en los siguientes fragmentos:

Trato de diversificar los espacios para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje y modifico las estrategias que diseño a favor del aprendizaje de mis alumnos, sin embargo, busco tener el control de todo lo que sucede en el aula restando libertad a los alumnos.

(PR. p. 105).

Estoy consciente que los ritmos de aprendizaje no son los mismos, pero a la vez, el hecho de estar diciéndole: ya, apúrate, córrele o por ejemplo: el decirle al niño: te encargo que me pongas a trabajar a fulano, o sea, como que no les permito a ellos respetar la diversidad que hay entre ellos, considero que no, no mucho. Marquito por ejemplo es muy lento hasta para agarrar una hoja, pero así es él y no es flojo, pero el niño es tan inteligente....

(EC.28-08-08).

Las actitudes son el reflejo de los valores. La profesión docente es una profesión moral, y esto se olvida en la formación de los docentes. En los comentarios siguientes, la maestra expresa que en los estudios de maestría faltó desarrollar más la parte humana del docente, sobre todo la sensibilidad por los niños con necesidades educativas especiales:

Yo sigo teniendo la suerte, o no sé, de que me llegan niños con necesidades educativas especiales, que van desde hiperactividad, hasta problemas motores, hasta autismo, crisis de ausentismo y de hidrocefalia. Entonces al principio me costó mucho, porque decía: yo ya terminé una maestría y qué hago, o sea, difícil hasta de aceptarlos, porque el niño que tiene problemas motores al principio no llevaba ni silla de ruedas y yo tenía qué cargarlo para colocarlo en la silla ponerle los cojines, ponerle su babero ¡ay!, le juro que me costaba. Yo no sabía al principio que él no quería estar solo, tenía miedo a estar solo, entonces tengo más niños. Entonces es bien difícil aunque uno tenga la disposición de aceptarlo. (...) hay que trabajar más esa parte, como la parte humana.

Al principio, con mi grupo de este ciclo escolar, ¡híjole! hasta lloraba, porque yo no quería a esos niños. Y yo platicando por ejemplo, con la maestra Alicia, que es especialista en NEE, con la maestra Josefina, con la maestra Marisol, me decían que era un rechazo nato que también tenemos las personas hacia ese tipo de personas, y yo no sabía, y dice: y que lo sientas y que lo externes, por ahí vas a empezar, tienes que trabajar primero tú.

(GFA.11-XI-08).

Una de las debilidades de la maestría es justamente el descuido de la parte sensible y humana del profesor, particularmente el aspecto de la madurez personal. Esta profesora hizo una especie de reclamo en la entrevista por esa ausencia en su formación, a ello le confiere su actitud de rechazo y falta de amor hacia esos niños con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad.

En relación con lo anterior, Marchesi (2007) señala que la aceptación y la voluntad para atender a los niños con necesidades educativas especiales sólo se logran con una gran sensibilidad humana, producto del compromiso moral con la tarea. La responsabilidad del profesor está en proporcionar una oportunidad razonable a todos sus alumnos para aprender, incluyendo al más desfavorecido intelectual, emocional y socialmente. La compasión y el sentido de justicia hacia estos niños es lo que debe mantener la acción responsable del maestro. El afecto, la proximidad, el ánimo, la valoración positiva, la exigencia, etcétera, son actitudes coherentes con la voluntad de lograr que los niños más vulnerables dispongan de mayores oportunidades para aprender.

Otra maestra comentó al respecto que los espacios curriculares de la maestría sí les ayudan a ver a los niños como personas. Ella también sentía cierto rechazo por un niño con necesidades educativas especiales, pero tres maestras le dijeron que eso era natural, que era un proceso de aceptación, sin embargo no hubo resonancia de estas palabras porque la actitud de la maestra hacia el niño seguía igual. Hasta que una maestra fue la que le ayudó a reflexionar sobre su actitud:

Yo me acuerdo ahorita del caso de un niño que tengo ahorita, es un niño hiperactivo con déficit de atención, yo rechazaba ese niño, es que ese niño no entiende, ese niño esto y el otro. Entonces, la maestra Paula me dijo: ¿ya te pusiste a verlo como persona? ¿y ya te pusiste a ver tú lo que sientes y tú lo que piensas frente al niño? Entonces ahí como que te regresan la moneda, y dices, a ver, entonces primero me veo yo y después al niño. Eso es algo fuerte que te hace a ti como que, no te creas que tú eres lo que sabe todo, o que tú eres la única que puedes enseñar al niños, el niño te está enseñando entonces como

que van muy entrelazados. Lo que yo soy como persona, y mis valores propios de persona.

(GFN.11-XI-08).

Reflexionar y ser consciente de los sentimientos y pensamientos que le genera la presencia de un niño con discapacidad es un paso importante para lograr su aceptación, pero eso no es suficiente. Hace falta además, trabajar sobre esos sentimientos y pensamientos y tener la voluntad de cambiar la actitud hacia esos niños. Cuando la formación ayuda al profesor a ser más persona, a ser más pleno y más dueño de sí, entonces se puede hablar de un auténtico desarrollo profesional y personal. Trabajar en la parte humana del docente es básico para lograr un mayor profesionalismo docente. “Solo lograremos ser maduros en la medida en que seamos humanos.” (Ruiz, 1995, p. 510).

En este caso, y en otros, los profesores entrevistados consideraron que la maestría aportó elementos para que ellos dieran una respuesta más comprometida a su tarea docente, pero que dependía de cada quien llevarla a cabo. Sin embargo, al cuestionarlos sobre la forma como la maestría les ayudó a erradicar las actitudes egóticas de las que hablaron en la entrevista, se dieron cuenta que en realidad no los apoyó en ese aspecto, sino que se centró más a la competencia pedagógica. Esa transversalidad de lo afectivo emocional a la que se refiere el programa de maestría en relación con los niños, también tendría que trabajarse con los docentes.

Adquirir el grado de maestría para algunos profesores implicó un mayor compromiso con la educación, un mejor servicio para sus alumnos y la institución en la que trabajan. El reto está en no dejarse absorber por el sistema, la cotidianidad, la comodidad, la inercia, etc., todos esos males que laceran la educación y trabajar con tenacidad por continuar desarrollándose como seres humanos y como profesionales construyendo espacios de reflexión hacer de la escuela y de cada grupo una comunidad madura.

6. Metamorfosis: un proceso doloroso, pero necesario

Las actitudes que reflejan madurez en los profesores pueden ser espontáneas, pero la mayoría se han adquirido debido a la educación, al ambiente en que se han desenvuelto y a los valores y creencias que han adquirido en su historia personal y profesional. Adquirir las actitudes que favorecen el crecimiento del profesor implica un proceso paulatino de *“erradicación de errores, de disolución de egocentrismo* (Herrán y González, 2002).

En este proceso de evolución, de *metamorfosis* la interacción con los otros y la autoobservación de sí mismo son fundamentales para llegar a ser la persona que se quiere ser. Es un proceso lento, *“no se da de la noche a la mañana”*, dice una de las maestras entrevistadas. En ocasiones duele, pero la satisfacción más grande es cuando se va notando el cambio, no sólo externo, como pudiera ser el de la mariposa; lo más importante y complejo es la metamorfosis interior, pero para lograrlo hay que ser perseverante y no claudicar ante las adversidades. Veamos algunos comentarios al respecto:

(...) a lo mejor los talentos que tienes, tienen que irse mejorando, puliendo. Y las habilidades o fragilidades que tienes, pues también se tienen que ir convirtiendo en fortalezas o ir desapareciendo. Esto es así como de todos los días, pero es así, lento, despacio, pero que tiene que ir sucediendo también, porque si yo veo hacia atrás hay cosas que hace diez años, pues no, hasta digo, bueno por qué hacía eso, por qué pensaba eso, pero es como parte de esa metamorfosis.. Van madurando tus pensamientos, tus ideas, tus sentimientos, tus acciones, y también es como continuo movimiento de la vida. Se va dando, pero cuando eres consciente de eso, puedes hacer más para que suceda. A lo mejor tú te das cuenta y dices, pues sí, pero ya el que otros te ayuden también a verlo, eso también ayuda a evolucionar.

(ER 28-08-08).

En la última parte del comentario encontramos otro aspecto esencial que vale la pena resaltar por la importancia que tiene para el logro de la madurez: la autoconciencia. Al hablar de la disolución del ego, no se trata de suprimir el yo, sino de fortalecerlo, ayudar a que evolucione. En este sentido, es necesario

entrar en un proceso autoformativo en donde la indagación crítica y el autoconocimiento sean la vía para tomar conciencia de los aspectos que limitan, condicionan e impiden el crecimiento para dar paso al desarrollo de la madurez personal.

Para madurar es necesario experimentar situaciones críticas y enfrentarlas con responsabilidad y compromiso, esto es expresado por las maestras entrevistadas:

La madurez es tomar las cosas con responsabilidad, según se nos vayan presentando. Yo pienso que uno tiene que pasar por situaciones críticas (fallecimiento de su mamá) para poder uno ser más responsable en lo que hace o enfrentar lo que está pasando en ese momento. (E.G.27-08-08). A partir de entonces, aunque con muchas limitaciones, sostuve mis estudios, lo cual me enorgullece bastante pues me demostré que con esfuerzo y dedicación todo se puede lograr a pesar de las adversidades que se nos presenten. Una de las consecuencias que me aportó incursionar al ambiente laboral desde temprana edad fue la madurez, pues dicha actividad exigía mayor responsabilidad en comparación con otras personas.

(Port.G. p.11).

En el 2004 obtuve un cambio a la zona 014, de Santa María del Río, llegué a prestar mis servicios en la comunidad de Las Barrancas de la Cuesta Colorada, a 9 km. de la cabecera, en la escuela bidocente "Lázaro Cárdenas". Atendí los grados de cuarto, quinto y sexto y tuve a mi cargo la comisión de la dirección. Esta fue la experiencia de trabajo y crecimiento personal más intensa hasta ahora, pues nunca había estado frente a un grupo multigrado y, mucho menos, había sido directora comisionada. Al principio no sabía cómo planear, ni llenar los documentos que se me solicitaban, pero paulatinamente fui aprendiendo y mejorando. Los retos que tuve que afrontar redituaron en aprendizaje y experiencia.

(E.R.23-08-08)

En la primera viñeta, la maestra relaciona la madurez con el valor de la responsabilidad ante las situaciones difíciles. El fallecimiento de su mamá fue un acontecimiento en el que puso a prueba los valores que sus padres le

inculcaron desde que era niña, esto le permitió ser fuerte ante los problemas y desenvolverse en la sociedad de manera más independiente.

En el segundo caso, la nueva experiencia que se le presentó a la maestra fue un reto para ella, una oportunidad de aprendizaje y de madurez profesional. Trabajar con grupos multigrado implica que el profesor amplíe y enriquezca su visión respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, la organización escolar, el trabajo con padres, etc. Asumir el reto con responsabilidad, impulsó a la maestra a *echar mano* de diferentes recursos y desarrollar su creatividad. Esta misma maestra narra cómo aprendió a ser más independiente, más responsable al trasladarse a la capital para realizar sus estudios profesionales. Abandonar la familia para ir por su sueño de superación fue un proceso de cambio necesario para ser la maestra que ahora es. Vivir en la Colonia Juvenil (lugar en el que se hospedan jóvenes de escasos recursos y que mantienen un buen promedio en sus estudios), le permitió conocer personas que venían de diferentes lugares y a las que significó como su familia:

Vivir en Colonia Juvenil me dio la oportunidad de hacerme responsable de mí misma y de ser responsable de otras personas que no eran nada tuyo. Entonces de lograr ver que no necesariamente las personas que son algo tuyo son a las que puedes querer y que puedes cuidar y a las que puedes apreciar y que puedes motivar. Yo era responsable de otras seis niñas, pero que no me pesaba porque a fin de cuentas nos convertíamos como en hermanos. Y hasta la fecha, muchos de los que vivimos en colonia juvenil nos seguimos reuniendo y nos seguimos viendo y es impresionante, eso de decir bueno tú eres de la Huasteca y yo de acá y jamás pensamos que nos íbamos a conocer, pero ahorita, en las situaciones difíciles y alegres ahí estamos.

(E.R.23-08-08).

No se nace sabiendo ser libre, se aprende esta capacidad aprendiendo a pensar, a decidir, a actuar, siendo fiel con uno mismo. La decisión libre que tomó esta maestra por continuar con su preparación y dejar a su familia, fue un signo de madurez, al mismo tiempo que la acción contribuyó a elevar su madurez personal. Ruiz (1995) plantea que “la madurez se logra con mayor oportunidad de llevar a cabo decisiones y elecciones libres.” (p. 502).

Los procesos de cambio pueden ser difíciles en un inicio, pero una vez que se asumen, se puede disfrutar de sus bondades.

Yo decía, sí hay que respetar el proceso de los niños y es muy importante respetarlo, seguirlo y todo, pero cuando yo empecé a observarme, cuando yo empecé a hacer esta parte de la metacognición, yo me di cuenta de que no, que no estaba haciendo eso, que en realidad nada más lo decía, pero en realidad estaba muy lejos de hacerlo, y entonces, el darme cuenta de eso, vino a dar la pauta para el cambio que vine a sufrir, en el que evolucioné para mejorar mi práctica.

(GFN.11-XI-08)

La enseñanza y el aprendizaje de la madurez implican todo un desafío. Supone esfuerzo decidido para luchar por adquirir virtudes y desterrar el egoísmo (Herrán de la, 2003). La maduración no tiene una dirección dada en sí misma, la dirección la escoge cada persona, es ella quien señala a dónde quiere ir; define las metas que, dentro de un determinado sistema de valores, también personal, ha elegido. “El cambio no tiene que ser siempre radical. Puede ser evolutivo (implícito, inconsciente, natural), aditivo (modificaciones repentinas de valores, prácticas) o transformador (consciente, planeado, con vistas a un determinado fin de mejora)” (Rossman, Corbett y Firestone, cit. en Day, 2005).

Los resultados en una balanza

Uno de los objetivos de la maestría es que los alumnos amplíen y fortalezcan las competencias profesionales en el nivel de educación primaria a fin de que den una respuesta más comprometida intelectual, social y moralmente con la educación integral de sus alumnos (BECENESLP, 2004). En cuanto al logro de este objetivo, los profesores entrevistados comentaron que la maestría les ayudó a fortalecer y ampliar sus competencias profesionales, pero el compromiso de llevarlas a la práctica depende de cada uno de los profesores.

Empezaremos dando algunos ejemplos de los logros de ese objetivo en relación con las competencias profesionales. El aprendizaje al que se refirieron

los alumnos con mayor recurrencia es la capacidad para reflexionar y ser más conscientes de sus acciones en el aula. Uno de los alumnos comentó:

Si nos damos a la tarea de ver cómo éramos antes, y lo que somos ahora después de todo un proceso, creo que hay un cambio muy amplio, somos más conscientes al momento de planear, más conscientes al decir qué voy hacer y para qué. Creo que antes de entrar a la maestría había muchas debilidades, pero al paso del tiempo se fueron fortaleciendo. Pero creo que también aparte de ello se ve reflejado en el aula, el trabajo que realizamos en el aula, del trabajo que realizamos cada día, independientemente de si sabemos o no citar las competencias, creo que todos somos capaces de realizar un buen trabajo, creo que ha habido muy buenos frutos de ello

(GFL.11-XI-08)

Los profesores llegaron al programa de maestría con una serie de supuestos de cómo se aprende y cómo se enseña, los cuales tienen que ver con su historia, con el tipo de currículum que cursaron, el tipo de prácticas educativas a las que fueron sometidos y fueron partícipes, cómo fueron evaluados, etc. Los estudios de maestría permitieron que los profesores pusieran en duda esos conocimientos, los cuestionaran y en caso necesario los desaprendieran. La observación y reflexión de la práctica les ayudó a estar más atentos a lo que acontece en su aula, con sus alumnos, pero principalmente con ellos como docentes para darse cuenta de sus fallas y rectificarlas.

La vinculación de la teoría con la práctica fue un aspecto que los alumnos valoraron positivamente. La mayoría de las actividades del posgrado tenían una correspondencia con algo importante que los alumnos de la maestría observaban, reflexionaban, sistematizaban, describían, narraban y hacían. Sólo se refirieron a una de las unidades académicas cuyos contenidos no se vinculaban con la realidad en la que estaban inmersos. Reconocen que la maestría les dio herramientas para enfrentar problemas de la práctica educativa, pero faltó trabajar más la parte personal para concretar el propósito del programa relacionado con el compromiso docente.

Esto nos hace afirmar que la competencia pedagógica, el conocimiento del niño, el conocimiento del nivel y la capacidad para indagar y reflexionar sobre la práctica, que son los aspectos generales en los que se centra la formación de este programa de maestría, fueron insuficientes para lograr que los profesores obtuvieran un mayor compromiso con su labor educativa, que se notara realmente en todas las dimensiones de la práctica docente: personal, social, valoral, interpersonal, escolar, didáctica; pero también en los espacios de formación, con los compañeros de maestría y con su desarrollo profesional.

Los siguientes comentarios de los alumnos en relación con lo que observaron y oyeron de sus compañeros al final de los estudios de la maestría, son un ejemplo de lo que no se logró concretar en la maestría.

A veces nos es muy difícil reconocer las críticas y más cuando por ejemplo, se dice “yo ya tengo maestría, o sea, haga, lo que haga, yo ya obtuve el grado.”

(GFM.11-XI-08).

Ahí es donde uno dice, bueno pues qué pasó, y qué está pasando, porque cuando estamos en la maestría, y llegas aquí a las plenarias y comentas una cosa que es totalmente diferente a lo que realmente eres en tu escuela.

(GFA.11-XI-08).

Cuando se priorizan el propio interés, los aspectos secundarios y triviales del propio bienestar profesional, se pierde la esencia misma de la tarea educativa. El interés por obtener el grado es algo legítimo para cualquier profesional, lo que no es legítimo es que el grado se convierta sólo en un distintivo credencialista de mayor estatus, pero sin ninguna conexión con todo lo que implica ser un maestro “*con maestría*”. El ego se refleja en el interés por tener más (conocimientos, títulos) para el propio bienestar docente, pero no ser más para hacer mejor su trabajo en función de los demás y el cambio social desinteresado.

Por otro lado, observamos que hubo simulación por parte de algunos profesores, entre lo que hacían en su práctica docente y lo que presentaban en el grupo de maestría. El disfraz no permite que la persona sea auténtica, se

convierte en una limitante para desarrollarse de manera personal y profesional. Esa máscara tiene que ver también con la falta de honestidad, que es una característica del profesor inmaduro.

En el último semestre de la maestría, se presentaron problemas de actitud, particularmente con algunos miembros del grupo, lo que ocasionó un ambiente de divisionismo y negatividad. Los comentarios de los asesores que trabajaron los cursos del cuarto semestre de la maestría manifestaron su descontento por el clima desfavorable para el aprendizaje que se percibía en el grupo, y estotambién lo externaron los profesores-alumnos en las entrevistas. Veamos qué es lo que dijeron:

Si al principio hubo un momento en que estuvimos unidos, al final ya no. Hubo subgrupos por las asesorías que había y parecía que cada quien jalaba arenita para su costalito, nada más para él. Hubo mucha apatía en actividades, ahorita lo estamos viendo, hay compañeros que no sabemos el porqué de sus actitudes. Yo vi mucho egoísmo en muchos compañeros, vi altanerismo y yo creo que es perder los pies de la tierra, no sé cómo me vean los demás, yo espero no hacerlo, no estar dentro de esas. Yo siento que no, pero cada quien tiene su punto de vista, sin embargo hubo gente que se evidenció mucho al interior de los equipos y en el grupo.

(G.FN.2-08-08).

Hubo egocentrismo. No lograron ciertas formas de actuar, de reflexión, que es lo que esperarías al final de la maestría. Tuvieron actitudes muy infantiles, de rebeldía, lo que provocaba ciertas fricciones.

(R.C.2-08-08).

El clima dentro de un grupo es uno de los elementos que contribuyen o entorpecen el proceso de maduración tanto grupal como de cada uno de sus miembros. Las actitudes infantiles que adoptaron algunos integrantes del grupo de maestría, son un reflejo de la inmadurez social que se pone de manifiesto en su comportamiento negativo y las relaciones humanas poco favorables.

En un caso particular de una maestra entrevistada, ella reconoció que había caído en algunos vicios del sistema, sobre todo aquellas situaciones que están

muy arraigadas en la cultura escolar, como la impuntualidad, los permisos, las actividades poco formativas, etc., que quebrantan el derecho que tienen los niños a recibir una educación de calidad. El egocentrismo docente impide ver más allá del bienestar personal e incluso se adopta una actitud acrítica hacia sí mismo y hacia la cultura en la que está inmerso. Los cambios superficiales carecen de sentido. Muchas veces cambiamos por la presión de las circunstancias, de las necesidades, o por el deseo de adaptarnos a un determinado patrón (Krishnamurti, 2006), pero esos cambios son triviales, no ayudan a que la persona crezca interiormente, mucho menos a mejorar el ambiente donde ella se desenvuelve. Es necesario que pensemos en cambios profundos y duraderos, entender primero cuál es el sentido del cambio para poder trabajar en él.

Síntesis de los hallazgos

En esta sección presentamos un análisis de los datos obtenidos en el estudio exploratorio. Éstos fueron una guía para la orientación de las tareas en la segunda etapa de la investigación y el trabajo de autoconocimiento con los docentes durante la instrumentación de la propuesta de formación. Entre los aspectos más relevantes que identificamos, están los siguientes:

1. Los portafolios temáticos que elaboraron los profesores durante los estudios de la maestría fueron un recurso muy valioso para documentar la práctica docente y los procesos reflexivo-críticos sobre ella. En esta experiencia reflexiva, los profesores tomaron conciencia de su enseñanza, qué hacen y por qué lo hacen, a fin de desaprender algunas cosas y poner a prueba otras. Las descripciones, análisis y reflexiones de la práctica dieron cuenta de los aprendizajes de los alumnos, el crecimiento profesional del docente y en menor grado, el crecimiento personal.
2. A través del trabajo colaborativo que se propició con el equipo de cotutoría se favoreció el desarrollo social, afectivo e intelectual de los profesores. Se reconoció en todos los equipos la riqueza de la diversidad de la cual pudieron

aprender y ser más creativos. En los equipos donde se trabajaron diferentes temáticas, los integrantes se obligaron a investigar sobre ellas y trabajarlas con sus grupos de alumnos, además de lograr un mejor juicio crítico y capacidad de autonomía intelectual.

3. Según Dewey, para ser un maestro reflexivo se requieren tres actitudes básicas: mente abierta, honestidad y responsabilidad. Aceptar y aprender de las críticas no fue fácil al inicio del proceso reflexivo de la práctica, para algunos fue frustrante, incómodo, etcétera, pero los profesores maduros lograron superarlo. Los que menos se resistieron a las críticas fueron los que lograron una mayor apertura mental, mayor honestidad y responsabilidad. Esto les permitió practicar y adquirir la humildad y ser autocríticos, dos rasgos que distinguen a las personas maduras.
4. El trabajo con las cotutorías mostró también sus efectos negativos. En los equipos con menos madurez, se presentaron desequilibrios en la cantidad y calidad de las aportaciones críticas. Esto ocasionó lo contrario de lo que se pretende en la teoría sociocultural, la brecha entre los de mayor y menor capacidad académica fue cada vez mayor. En ambos casos, los rasgos de infantilismo se hicieron presentes, en los primeros hubo arrogancia y narcisismo, en los segundos una baja autoestima.
5. Los estudios de la maestría no lograron impactar lo suficiente en las prácticas y en el ser de los profesores que mostraron mayores actitudes egóticas. Las observaciones y los portafolios temáticos revelaron la impermeabilización a otras posibilidades de enseñanza y de comportamiento docente. Esto es un reflejo del apego a ciertas formas de trabajar, a la inercia y poca disposición para hacerse de otras ideas formativas, que benefician a sus alumnos.
6. Los profesores con mayor madurez personal, lograron un mayor conocimiento de sus limitaciones y posibilidades, que les sirvió de base para poder superarlos. El trabajo con el autoconcepto y la identidad docente contribuyó a que los profesores ampliaran su conocimiento sobre ellos mismos como docentes y les abrió la puerta a la cultura escolar para

comprenderla e interpretarla, aunque no para incidir en su transformación. La parte de los valores y las emociones se abordaron de manera implícita en la reflexión, y en algunos casos, sólo de manera informal. La mayor evidencia de estos aspectos se dio en las historias de vida personal y profesional que los profesores relataron al inicio de sus portafolios, pero no se trabajó sobre ellos.

7. La cultura escolar es voraz con los profesores más indefensos en sus aspectos personales y profesionales. Ante los conflictos que se viven en los centros escolares, las formas de actuar de los profesores fueron distintas. Hubo quienes prefirieron aislarse de los compañeros de trabajo, aún cuando sabían que era contrario a sus valores. Otros hicieron frente a los rituales institucionales, cuestionándolos y no apegándose a ellos, a pesar de las diferencias de opiniones con sus colegas. Otros, en cambio, se apegaron a ellos sin reparar siquiera la influencia dañina que pudieran tener en sus alumnos. También hubo ejemplos de profesores maduros que, con su humildad, sencillez, ejemplaridad y optimismo lograron vencer los divisionismos y trabajar en beneficio de todo el alumnado.
8. En las escuelas con mejor organización y más libertad para trabajar, los profesores tuvieron mayores logros para involucrar al personal docente y a los directivos en proyectos innovadores para la escuela, con el propósito de obtener mejores logros con sus alumnos. Cuando hay una mayor madurez personal por parte de los profesores, hay mayores posibilidades de enfrentar las vicisitudes que se presentan día a día en la cotidianidad escolar y construir una cultura de colaboración que fortalezca su identidad y autonomía profesional. Los objetivos de la maestría, particularmente el que tiene que ver con ejercer un liderazgo docente, requiere que los profesores compartan con humildad sus conocimientos y se abran a otras posibilidades, sin querer estar por encima de los demás sino a la par de ellos.
9. La adquisición del grado de maestría significó para unos un mayor compromiso con su labor educativa, mientras que para otros fue un trampolín para acceder a mayores puestos o niveles escalafonarios, o simplemente a

un mayor estatus, reflejando con ello su interés por un mayor tener, más que por un mayor ser.

10. En la experiencia socioconstructivista que vivieron los alumnos realizaron análisis de su práctica docente centrados en sus aspectos técnicos y descuidando la parte del ámbito personal. La propuesta de formación tendría que incorporar la reflexión sistemática a partir de la indagación-acción, como método que recupera la parte del ser del profesor.
11. El proceso de erradicación de errores, de disolución del ego, conlleva un proceso de evolución personal y profesional, de *metamorfosis*. La propuesta de formación tendría que incluir un proceso autoformativo en donde la indagación crítica y el autoconocimiento sean la vía para tomar conciencia de los aspectos que limitan, condicionan e impiden el crecimiento para dar paso al desarrollo de la madurez personal.
12. El cambio de actitud es la base para mejorar la práctica y ésta tiene que ver con el desarrollo personal del docente. Los modelos educativos pueden ser comprendidos por los profesores, pero si no hay el cambio personal, los nuevos enfoques no llegan al aula.

“La actuación del profesional reflexivo se ha convertido en sinónimo de buena práctica.” (Day, p.44), no obstante, los resultados del diagnóstico nos han demostrado que al situar la acción en el centro de la reflexión no es suficiente, hace falta trabajar con otras dimensiones de la persona del docente. La mejora personal incide en la mejora profesional y viceversa. Mejorar la persona y mejorar profesionalmente es el reto en la formación de los docentes.

II. SONDEO SOBRE EL TEMA DE ESTUDIO

En este apartado presentamos los resultados del sondeo aplicado a profesores de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Los subtítulos que conforman este apartado hacen referencia las categorías predeterminadas en el cuestionario que fue el instrumento para la

realización del sondeo. Los datos se expresan en forma cuantitativa y cualitativa con el fin de ilustrar la percepción general y particular de los profesores encuestados. Junto con los datos empíricos se van entretejiendo referentes teóricos que reafirman o ponen en entre dicho algunas afirmaciones de los docentes.

1. Relación entre la dimensión personal y la profesional

Para los docentes encuestados, la dimensión personal y la profesional ocupan el mismo nivel de importancia. Estos dos aspectos se incrustan para impregnarse en el sujeto de formación e impulsarlo a resurgir como ser humano. De esta manera la educación cumple su misión de formar seres integrales, equilibrados, en continua evolución hacia la madurez personal, como se expresa en el siguiente comentario.

...si retomamos la idea de que un maestro antes de serlo, es persona, y que ambas dimensiones (personal y profesional) deben crecer a la par, si a una se le da más importancia entonces el equilibrio no está presente y como seres integrales debemos crecer en todos los aspectos de forma óptima. (EO.04.09).

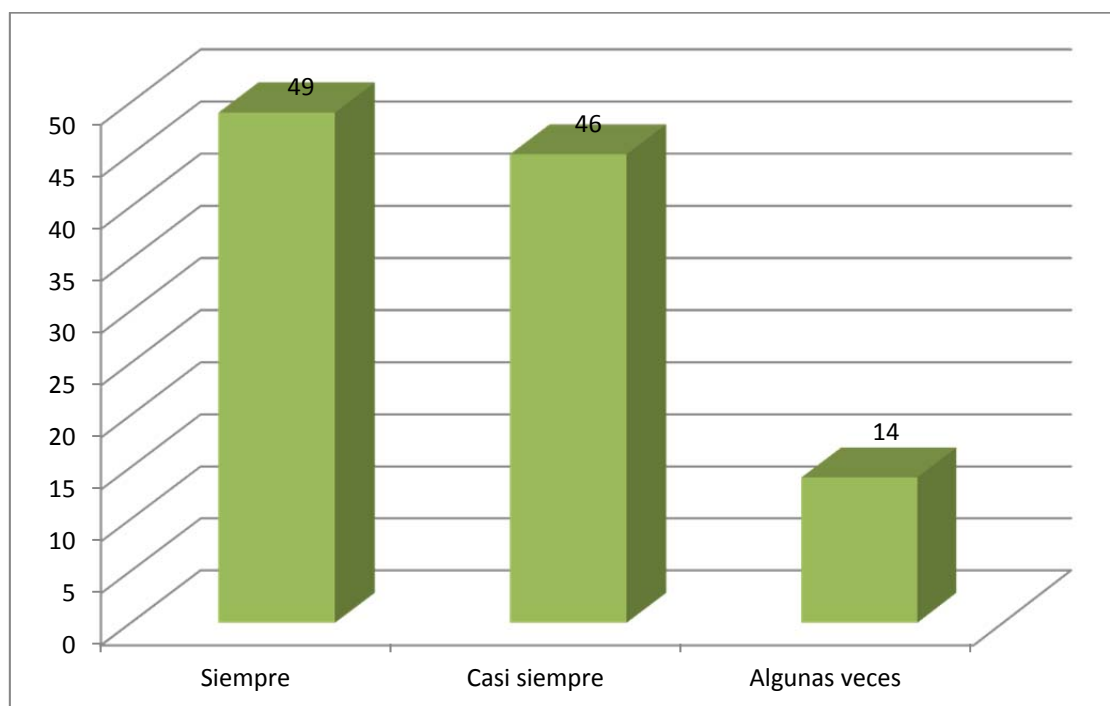
En este sentido, la formación continua, centrada en estos dos ámbitos, tiene el cometido de impulsar al docente hacia una vida de bienestar personal, social, familiar y laboral, a través de transitar por el camino de la transformación y mejora permanente. La importancia del desarrollo personal del docente, está “en convertirse en un ser íntegro y completo para llevar a cabo con éxito todo lo que emprende.” (Aldape, 2008, p. 37).

Fernández (2005) señala que la sola presencia del docente en el aula envía diversos mensajes, pero sobre todo cuando hace uso del habla en un grupo de alumnos. Aparte de impartir su lección, proporciona una lección de ética, de didáctica, de generosidad, otra de egoísmo, de rectitud, de elegancia, de vulgaridad, de madurez o inmadurez personal. Esto indica que “hay un mensaje manifiesto o verbal (el tema sobre el que se habla) y el mensaje oculto

(sencillamente no verbalizado) de otras sesenta y siete lecciones que están impartiendo (*op.cit.*, 2005, p.329).

La madurez o inmadurez del docente se hacen presentes en el aula, pero ¿en qué medida influyen éstas en el aprendizaje de los alumnos? Los docentes encuestados respondieron lo siguiente:

FiguraNo.7: Influencia de la madurez personal del docente en el aprendizaje de los alumnos



La gráfica muestra que 49 docentes (45 %) afirman que la madurez o inmadurez del docente siempre influye en el aprendizaje de los alumnos; 46 maestros (42 %) dicen que casi siempre y 14 docentes (13%) señalan que algunas veces. Como podemos observar, el porcentaje más alto se concentra en los profesores que reconocen la influencia de la madurez o inmadurez del docente en los aprendizajes de sus alumnos. Por otro lado se observa que un porcentaje significativo de los encuestados no reconocen la relación entre estos elementos. Sin embargo, hay trabajos de investigación recientemente publicados, que evidencian los efectos que en la tarea educativa tiene el componente personal.

2. Importancia del desarrollo de la madurez personal

El fin principal de toda persona es alcanzar un nivel alto de madurez, sin embargo ésta es ineludible en el caso de los profesores, ya que de ella depende que el grupo de alumnos responda a sus enseñanzas y haga realmente creíble lo que dice y hace. Los argumentos que los profesores externaron respecto a la influencia de la madurez en el proceso educativo fueron los siguientes:

Considero que como profesionistas deberíamos alcanzar un buen nivel de madurez, ya que estamos trabajando con seres humanos, lo cual representa una responsabilidad enorme, muchas veces somos modelos a seguir y es por ello que debemos procurar ser buenos ejemplos.”

La madurez profesional en el docente es importante ya que dicho profesionista es formación moral para el estudiante, toda vez que como docentes cumplimos con una función como líderes de los alumnos, es por eso que una adecuada madurez profesional acarrearía educandos de mejor calidad y daría como resultado una mejor estructura social, que traería como consecuencia un mejor desarrollo del país.

Es interesante tener atención en este aspecto de la madurez emocional ya que influye completamente en las decisiones y la intervención docente que tenemos, así en el reconocimiento de ésta podremos transformar nuestras prácticas.

Según los comentarios de los profesores, el desarrollo de la madurez es básico en las personas que se dedican a la docencia porque cumplen la función de líderes y modelos para sus alumnos. Sólo así podrá contribuir al desarrollo de los valores en sus alumnos para que sean mejores ciudadanos con un espíritu de servicio de vocación humana. Al respecto Aldape (2008) señala que:

el desarrollo personal es de suma importancia para lograr el éxito en la docencia. Contribuye tanto en el propio individuo como en el desarrollo de habilidades de sus alumnos, quienes a su vez influyen en el progreso de la comunidad y la sociedad en general. (p. 38).

Diversos autores hacen referencia a la profesión de enseñar como una carrera en la que los docentes no pueden separar lo personal de lo profesional, éstos conforman su identidad profesional mediante experiencias de tipo personal y laboral. El tipo de personas que sean, impactará en el tipo de profesionales que proyectarán en su trabajo diario. La madurez personal es la base para que el docente realice mejor la profesión que decidió ejercer libremente. Al evolucionar como persona, el docente deja a un lado su egoísmo para alcanzar la generosidad

3. Los efectos del ‘ego’ en la labor del docente

Ante la pregunta: ¿Cree que si el profesor es menos “ego” y más persona podrá realizar más fácilmente su misión como educador? El 100% de los profesores (109) respondieron de manera afirmativa. Éste es un dato muy significativo para esta investigación porque demuestra que los docentes comparten la relevancia de la madurez personal y la ausencia de egocentrismo en la enseñanza como condiciones esenciales de la buena práctica. Algunas de las razones que dieron a esta respuesta las observamos en la tabla siguiente. Del lado derecho ubicamos los argumentos que dieron los docentes y del lado izquierdo las categorías derivadas de ellas.

Tabla No.12: La influencia del ‘ego’ en la misión de enseñar

Categorías	Respuestas de los docentes
La disminución del ‘ego’ genera mayor entrega.	<ul style="list-style-type: none">• El ego algunas veces ciega y coarta la voluntad de entrega, disponibilidad y modifica el actuar en la vida.• Porque el egoísta no da, no enseña.• Si el ego está definido que sólo el centro de atención es uno mismo, claro que influye porque no le permitiría percibir todo lo que sucede a su alrededor si está sólo viéndose a sí mismo, sería como demasiado juzgador más que critico porque sólo analizaría desde su perspectiva de vida.• Porque podría darse completo a los alumnos sin importar el tiempo que emplee en compartir experiencias con cada uno de ellos.• Porque se entrega completamente a su profesión más servicial

	<p>y haría de su trabajo algo extraordinario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se preocuparía y comprometería con la formación de sus alumnos dedicando más tiempo y ocupándose de mejorar su práctica.
Sin 'ego' la comunicación es más auténtica y favorece la educación integral	<ul style="list-style-type: none"> • Podría facilitar mejor el aprendizaje de los alumnos, proporcionando así confianza y seguridad en ellos haciéndolos un poco más humildes y poco o nada egocéntricos. • Promovería la conciencia de los valores universales desde el ser, en el logro de la construcción de una identidad no sólo individual, sino también colectiva. • Consideraría los sentimientos de sus alumnos, para formarlos integralmente. • Considero que de esa manera se involucrará mucho más con sus alumnos y no sólo se preocupará por llenar sus mentes de conocimientos, sino que con su ejemplo logrará también aprendizajes para la vida que a mi manera de ver, es la gran misión de la docencia, pues ambos aspectos: académico y personal están mancomunados. • Brindará más confianza a sus alumnos. • Porque los alumnos se sentirán con mayor confianza de preguntar algo, sin temor de que se les juzgue y rechace. • Hace la comunicación y la participación más activa, y los resultados serán más creativos en el alumnado • Podría pensar más en los demás, observar, encontrar respuestas y ayudarles a encontrarlas dándose cuenta de lo que sucede a su alrededor. • Consideraría los sentimientos de sus alumnos, para formarlos integralmente.
La empatía emerge con la reducción del 'ego'.	<ul style="list-style-type: none"> • Se pone en el lugar de los demás. • Porque podrá practicar la empatía con sus alumnos. • Debido a que al ser persona, se da la empatía como factor que facilita el aprendizaje. • Hay más interacción y empatía entre el docente y alumno. • Se pone en el lugar de los demás. • Porque podrá practicar la empatía con sus alumnos. • Debido a que al ser persona se da la empatía como factor que facilita el aprendizaje. • Hay más interacción y empatía entre el docente y alumno. • Porque educar es ponerse en el lugar del otro, y eliminar esa

	<p>visión egoísta, basado en lo que pensamos, sin comprometernos en realidad con los alumnos, que estamos tomando durante el ciclo escolar y de esta manera será difícil lograr superar las necesidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sería capaz de ponerse en el lugar de sus alumnos y con esto favorecer sus aprendizajes a través de la empatía.
Sin la venda del 'ego', el profesor puede conocerse mejor y guiar a sus alumnos a ser mejores personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Podría guiar generaciones de niños y estimular su desarrollo personal. • Porque si se acepta como es, aceptará a los demás y les ayudará a crecer. • De acuerdo a la práctica de valores y testimonio personal de sus actitudes y estilo de vida, el alumno, llegará al crecimiento personal porque ya tiene un referente. • Porque educamos para formar seres humanos (integral), nadie puede dar de lo que no tiene. • Si el profesor es consciente de quién es él y de quiénes son sus alumnos, no exclusivamente en la relación maestro-alumno, sino como personas, puede proponer tareas que por una parte estén acordes a las posibilidades de los estudiantes y que por otro lado contribuyan a mejorar su condición existencial.
Sin 'ego' se descubre al otro y sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque se preocuparía más por las personas en formación que están en sus manos. • Porque estaría atendiendo las necesidades emocionales, cognitivas, etc. de los estudiantes. • Porque dejará de verse como el centro de atención y se fijará más en las necesidades de sus alumnos • tomará en cuenta a sus alumnos sobre todo aquellos que se encuentran en situación de riesgo. • Entendería más las necesidades de los alumnos. • Se involucraría más con los alumnos y atendería sus necesidades. • Porque se centraría más en las necesidades del alumnado y se lograría aterrizar en el aprendizaje significativo.

<p>La humildad y la sabiduría emanan al desterrar el 'ego'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porque como maestros podemos entonces reconocer que no todo lo sabemos, que podemos buscar e investigar junto con los alumnos y que estamos para guiar a nuestros alumnos en sus procesos pero también para aprender con ellos. • Sin 'ego', siendo más humilde, se lograría mayor acercamiento a los educandos generando mayor transmisión de los conocimientos. • Porque realizará la sabiduría natural y no el protagonismo egodistónico.
<p>Quien es menos 'ego' está dispuesto a compartir y trabajar en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que estar dispuestas a adquirir nuevos conocimientos siempre, también a extender experiencias. • Se puede socializar más y mejor, trabajar en equipo y compartir distintos aspectos de su práctica, sólo aceptando y reconociendo sus limitaciones podrá mejorar en su práctica. • El hecho de compartir con sus semejantes favorece la colegialidad entre docentes. • Dejaríamos de sentirnos omnipotentes y compartiríamos diferentes estrategias con los compañeros. • Porque estaría dispuesto a compartir y dejar que otros intervinieran en la enseñanza. • Esta dispuesto a compartir sus saberes. • Si comparte, también recibe. • Hay que saber compartir para crecer.
<p>La disminución del 'ego' ayuda a pensar más en el bienestar del otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porque dejaría de pensar en su bienestar y pensaría más en el del alumno. • Porque llevaría a cabo su labor desde el punto de vista de los otros (pensando en sus alumnos y no en el beneficio propio). • Tendrá más en cuenta a sus alumnos como personas. • Pondría en primer término al alumnado.
<p>Sin 'ego' la sensibilidad del docente emerge</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demostraría más sensibilidad a las necesidades del alumnado, • Los profesores deben tener sensibilidad a las situaciones que pasan con los niños y tratarlos como tal y no como adultos. • El maestro debe ser sensible ante la situación de los alumnos y brindar confianza.

Tomar conciencia del 'ego' y sus manifestaciones, impulsa a ser mejor persona y mejor docente.	<ul style="list-style-type: none">• Porque estaría más consciente del compromiso adquirido al elegir esta noble profesión como "modo de vida", lo asumiría con mayor responsabilidad, sería más humano, estaría preocupado por "dar lo mejor de sí", tendría un mayor "tacto pedagógico" y establecería relaciones más cálidas y cercanas con sus alumnos.• Ser más consciente con los alumnos y comprenderlos.
--	--

Fuente: Elaboración propia

Los comentarios de los profesores ponen de manifiesto que el egoísmo es un mal que invade a la persona y por ende a la sociedad. Las personas egoístas no son capaces de aprender de los demás, de tomar conciencia, de pensar en el bienestar del otro, de trabajar en equipo, de tener empatía con los demás y ver sus necesidades. El egoísmo ciega a la persona, por el hecho de centrarse sólo en sí misma. En la actualidad, los docentes han expulsado la parte espiritual de la propia vida porque han privilegiado los aspectos materiales e intelectuales, eso hace que disminuya su compromiso con la educación en general y con los niños en particular, así lo expresan algunos profesores encuestados:

Los maestros hemos olvidado que estamos integrados por cuerpo, alma y espíritu; nos hemos concentrado vergonzosamente en adquirir bienes materiales e intelectuales y la parte espiritual se ha dejado fuera. Cuando me refiero a lo espiritual no me refiero necesariamente a lo religioso. La madurez, el crecimiento personal, conocer de dónde proceden nuestras acciones. Es necesario conocer nuestras bondades, nuestros conflictos, nuestro manantial; nuestras heridas nos ayudan a ver las cosas de forma más sabia y educar con más amor.

....uno de los problemas que trunca el proceso de enseñanza aprendizaje es la inmadurez de algunos profesores, pues no se comprometen con la educación, con los niños, con los padres de familia, con su trabajo, etc., y difícilmente aceptan una crítica constructiva en mejora de su práctica, además están faltos del tacto pedagógico, indispensable en nuestro hacer docente, son incapaces de solucionar situaciones conflictivas propias del contexto donde se desarrolla la práctica docente.

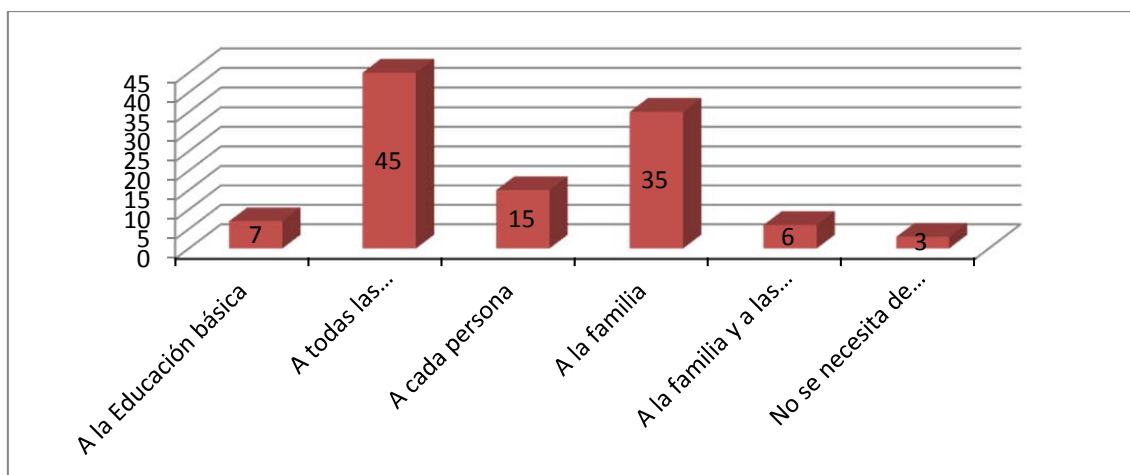
En estos comentarios se observa cómo los docentes reconocen que el 'ego' traducido en infantilismo, inmadurez, es el principal obstáculo para hacer de la enseñanza una actividad de servicio, de entrega, de generosidad, de atención a las necesidades del otro, de generación de condiciones para que el niño desarrolle todas sus potencialidades. La disminución del 'ego' se dará en la medida que el profesor luche por alcanzar las virtudes como ser humano. Para ello requiere reconocer su quehacer no como una simple profesión, sino como una misión que implica donación y vocación.

Cuando el profesor identifica su 'ego' en las acciones que realiza en el aula, puede tomar conciencia de la armadura que le está impidiendo proyectar sus verdaderas potencialidades como ser humano y como profesional. Sólo en la medida que se transforme a sí mismo podrá pretender transformar la educación y la sociedad

4. La responsabilidad de educar para la madurez personal

Por los comentarios de los profesores nos damos cuenta que los docentes hacen evidente la importancia de la educación para la madurez personal, sin embargo, ¿a quién le corresponde esta responsabilidad? Veamos que dicen los resultados de la encuesta de opinión:

Figura. No. 8: Identificación de las instancias que le corresponde educar para la madurez personal



Como se puede observar, el 43% (45 docentes), afirman que educar para la madurez personal es responsabilidad de todas las instituciones educativas; el 33% (35 docentes) afirma que la responsabilidad es de la familia, el 14% (15 docentes) considera que la responsabilidad es de cada persona, el 5% (6 personas) dicen que es de la educación básica, el 4% (5 docentes) afirma que la familia junto con las instituciones educativas y sólo el 1% (3 profesores) señala que no se requiere de la formación para la madurez personal. En relación con esa última declaración, los argumentos que dan los profesores son los siguientes:

Considero que la madurez es algo que cada persona adquiere con el paso de los años, y que en ocasiones no te puedes considerar maduro ante una situación que ni siquiera conoces, por lo tanto la madurez es diferente a cada persona y a cada situación.

En los niños sí se debe enfocar a ser más maduros, pero un profesionalista, no

Contrario a lo que se expresa en estos comentarios, Almacellas (2009) afirma que el ser humano requiere de formación para saber cómo ha de crecer, a diferencia de las plantas y los animales que crecen siguiendo un impulso interior. El desarrollo personal “implica un incremento de los conocimientos y una progresiva transformación de las actitudes.” (*op.cit.*, 2009, pág.15). La grandeza de los seres humanos es que podemos crecer, podemos desarrollarnos como ningún otro ser. De acuerdo con Pérez (2004): “todo ser humano está dotado de la capacidad de transformarse interiormente, de modificar su manera de pensar y de vivir (...). Podemos dirigir la vida hacia la cumbre o hacia el abismo, hacia la paz o el desespero, hacia la felicidad o el sufrimiento.” (p. 58). La construcción personal supone coraje, vencimiento, perseverancia.

La madurez biológica se da con los años, pero la madurez personal es un proceso que dura toda la vida. Autores como Aldape (2008) señalan que el propio docente es el principal responsable de su formación “porque es él mismo quien tiene que estar más interesado y preocupado por superarse como

persona, y en segundo lugar la administración porque puede programar cursos para que el docente se le faciliten su desarrollo” (p. 43). Las virtudes no son un regalo, tampoco una elección, son una consecuencia. Son el salario por el duro trabajo del interior, encontrarse a uno mismo y luego abandonarse a uno mismo, decía Juan XXIII. Sobre este mismo asunto los docentes encuestados expresaron:

El docente mismo tiene la responsabilidad, porque el desarrollo personal lo busca uno mismo.

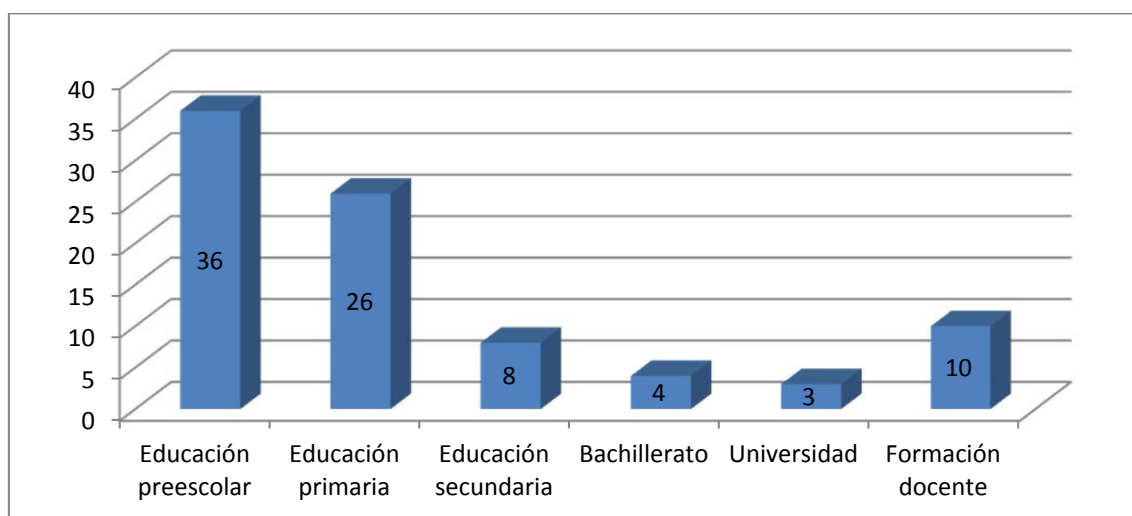
El medio ambiente puede influir en el desarrollo personal del docente, pero la responsabilidad de su desarrollo es de él mismo. El desarrollo de cada uno de nosotros depende de uno mismo, aún cuando haya situaciones externas que nos obstaculicen el camino a la superación.

El interés del docente por mejorar como persona es un factor clave para el desarrollo, pero requiere saber cómo hacerlo. Fuentes (2003) plantea que la evolución de la persona implica andar el camino de la autoobservación, mediante el cual se acceda al conocimiento de las características personales, tales como: ideas racionales e irracionales, formas de pensar ante ciertas situaciones, sesgos y errores cognitivos, etcétera. Todos estos ámbitos “están sujetos a aprendizaje y por tanto a enseñanza o a procesos de mediación externa para su construcción en el ámbito escolar, dada la trascendencia que tienen en el comportamiento y más específicamente en el comportamiento ético correcto.” (op.cit., 2003, p. 82).

5. La presencia del componente personal en la educación formal

La importancia del desarrollo personal se refleja de manera diferenciada en los planes y programas de estudio de los diversos niveles educativos. Los resultados de la encuesta muestran que el nivel de educación preescolar plantea como mayor claridad e intencionalidad este aspecto, le continúa el plan de estudios del nivel de educación primaria y en tercer lugar se ubica la formación de docentes, como se observa en la siguiente gráfica:

Figura 9: Niveles educativos en los que se trabaja el componente personal



Debido a que la mayoría de los profesores encuestados son de nacionalidad mexicana y laboran en el nivel de educación preescolar y primaria, identifican el componente personal como parte de la currícula del nivel educativo que atienden. Para el caso del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004), hay un campo específico denominado “Desarrollo personal”. Con la Reforma (2009) de la educación primaria, este componente se incluyó como un contenido transversal dentro de la asignatura *Formación Cívica y Ética*. La transversalidad es una característica metodológica que se integra en este programa y se concretiza en el estudio de problemáticas que involucran “conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social” (SEP, 2008, pág. 26).

El “Programa Integral de Formación Cívica y Ética” (PIFCE) plantea ocho competencias para trabajar de manera gradual a lo largo de los seis grados de la educación primaria: *Conocimiento y cuidado de sí mismo; Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; Respeto y aprecio de la diversidad; Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; Manejo y resolución de conflictos; Participación social y política; Apego a la legalidad y sentido de justicia; Comprensión y aprecio por la democracia.*

Bisquerra (2008) señala que las propuestas de contenidos o temas transversales aparecen interrelacionadas de manera global en la vida cotidiana,

al grado que es difícil diferenciarlas entre ellas. Por ejemplo, cuando se habla de interculturalidad, se hace alusión también a la educación para la diversidad, educación en valores, el desarrollo personal y competencias emocionales, los derechos humanos, entre otros. Aunque no hay una denominación concreta para todos estos temas, algunos optan por denominarlo educación para la ciudadanía, yo le denominaría educar para la humanización, porque se centra en la esencia y el sentido primordial de la educación del ser humano.

De acuerdo con las experiencias educativas de algunos países europeos, relacionadas con la transversalidad, y por lo que alcanzamos a observar en la realidad mexicana, podemos afirmar que los temas transversales, pero particularmente los vinculados con el desarrollo personal, se diluyen en las asignaturas y esto conduce a que sean olvidados. Contrario a ello, los reformadores declaran en documentos legales y programas educativos la importancia de trabajar por el logro de la madurez personal mediante el desarrollo emocional, de valores humanos, la autoestima, etc.; pero su ausencia en la práctica es evidente, pues se prioriza la racionalidad por encima de otras competencias, lo que refleja una visión muy corta de la naturaleza humana que no permite ver al ser humano en toda su dimensión y complejidad.

A través de la transversalidad de los contenidos se busca “contribuir a la formación de ciudadanos éticos capaces de enfrentar los retos de la vida personal y social.” (SEP, 2008). No obstante, hay un tímido tratamiento de los contenidos enfocados al desarrollo personal, concretamente en la competencia *Conocimiento y cuidado de sí mismo*, aunque en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCE) de la educación primaria lo concibe como base para las demás competencias, considerando que “*un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás.*” (SEP, 2008, pág. 23).

El conocimiento de sí mismo implica trabajar con la parte esencial del ser humano. Para ello, Tobón (2007) identificatres procesos que integran el trabajo con el concepto del “ser”:

- a) Procesos de: sensibilización, personalización y cooperación.
- b) Instrumento afectivos: valores, actitudes y normas.
- c) Estrategias emocionales, sociales y motivacionales.

Estos elementos son la base para la educación en competencias formativas referidas al “ser” y a la identidad personal que incluye valores y actitudes. Al formar a los alumnos con estas competencias, la escuela estará contribuyendo en su formación para la vida, porque aprenderán a tomar decisiones, a ser conscientes de sus capacidades y movilizarlas en los momentos que se requieran, reconocer sus creencias, sus principios, a ser libres y dominar su voluntad (Bernal, 2003).

Contribuir al desarrollo de competencias para el saber “ser” cuyo fin principal es la madurez personal, implica que la educación preste atención al interior del individuo y plantee la posibilidad de que decida, ejercite su derecho a pensar lo que quiere, construya con otros un futuro mejor, más justo y solidario y sea capaz de actuar en la escuela y en la sociedad de forma responsable y respetuosa (Vaello, 2009). Sin embargo, este aspecto es al que menos prioridad se le da en el campo educativo, particularmente en la formación de docentes. En relación con este aspecto, uno de los docentes encuestados señaló lo siguiente:

“La formación personal en estos tiempos no se le ha dado, ni se le da la debida importancia en la mayoría de las Instituciones Educativas, a pesar que hay programas como Tutoría, un espacio en que los docentes debemos tocar temas de formación personal, desarrollo de la empatía social, resolución de conflictos, habilidades sociales, etc. para que nuestros estudiantes aprendan a convivir mejor con los que les rodean, tengan mayor madurez y ser críticos de sus propias acciones.”

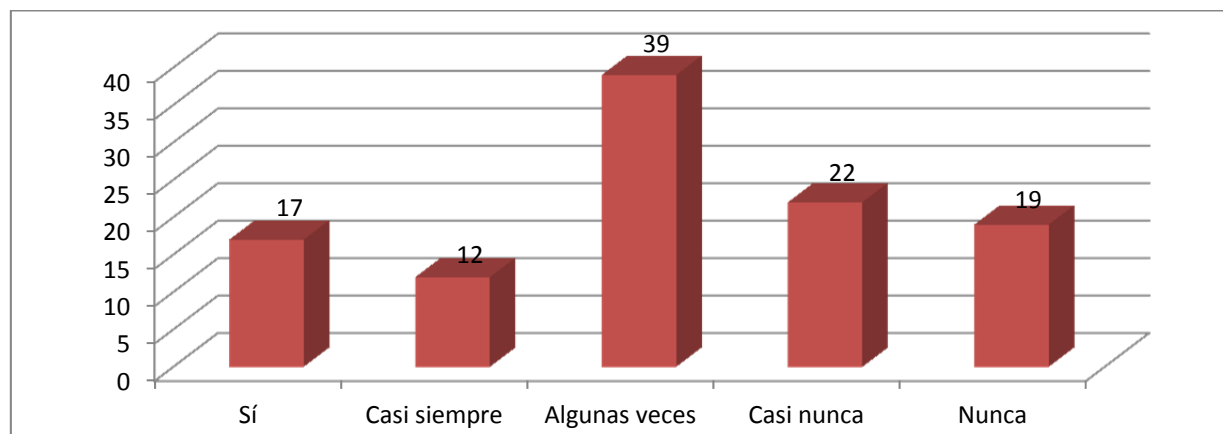
Por otro lado Vaello (2009) afirma que la madurez personal debería ser el contenido transversal prioritario, dada su importancia en el desarrollo equilibrado y pleno de la persona, así como su influencia en el logro de las metas educativas. El autor señala que la madurez emocional “es la que nos permite superar las situaciones y retos más complicados, mediante el aporte

enérgico de competencias como el esfuerzo, la perseverancia, la resiliencia o el autocontrol, que están en la base de cualquier logro profesional o personal.” (p. 24).

Para justificar la necesidad de la formación del profesorado en la educación para la construcción personal cabe preguntarse, en primer lugar en qué momentos de los tramos formativos por los que pasa un docente a lo largo de su vida profesional es formado para ello. Al analizar el currículum de la formación inicial se observa que lo más que se ha logrado es a estudiar aspectos de la formación cívica y ética, pero no existen programas específicos para el entrenamiento de la mejora personal.

Sin embargo, este problema no termina ahí. Como ya se mencionó anteriormente, los docentes noveles se encuentran con este mismo vacío al ingresar al mundo laboral. Tampoco se les proporcionan programas de formación institucionales mediante los cuales puedan trabajar estos aspectos. Por eso surge la interrogante ¿Cuándo se le forma al docente para que trabaje estos aspectos personales? En el sondeo que se realizó con los profesores, precisamente se indagó sobre este aspecto. En la encuesta se preguntó si en su formación como docentes se les preparó para desarrollar la competencia de la madurez personal, obteniendo los resultados siguientes:

Figura.No.10: Frecuencia del desarrollo de la competencia “madurez personal” en la formación docente



Como se puede observar en la gráfica, el porcentaje más alto es de 35 % (39 docentes) correspondiente a los profesores que dicen haber sido formados *algunas veces* para la madurez personal; en seguida está el 20 % (22 profesores) quien manifiesta que *casi nunca* se les formó para esta competencia y en tercer lugar el 17% (19 docentes) quien afirma que *nunca* se les dio esta formación. Aún cuando existen docentes que dicen que *siempre* o *casi siempre* se les formó para la madurez personal, es mayor el número de los que expresan la falta de atención de este aspecto en su formación.

Podemos concluir que la madurez personal es un tema que poco se atiende en las instituciones formadoras de docentes. La mayoría de las escuelas se centran en competencias asociadas al rendimiento, pero no inciden en mejorar la situación personal de los profesores, ni en su desarrollo profesional. Los docentes se enfrentan a situaciones y condiciones que pueden dificultar el logro de una mayor madurez, sin embargo, se puede contar con apoyos externos que la favorezcan.

6. Acciones para el desarrollo de la madurez personal

En la encuesta de opinión otra de las preguntas fue: *¿Realizas alguna acción o procedimiento educativo para tener mayor madurez y ser mejor ser humano?* Los resultados muestran que el 85% de encuestado respondieron afirmativamente y el 15% dice no formarse en el aspecto de la madurez. Entre las acciones que realizan los docentes que respondieron de manera afirmativa, son las siguientes:

Tabla. 13: Acciones que realizan los docentes para desarrollar su madurez personal

Categoría	Acciones para ser mejor persona
Actualización en el campo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • • <i>Buscando la superación personal y profesional, estudiando y actualizándome.</i> • <i>Reunirme con personas positivas que me pueden enseñar algo.</i> • <i>Estoy estudiando una maestría, busco asesoría con compañeros</i>

	<p>que están más adelantados o que conocen más sobre educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer artículos diversos, asistir a cursos-congresos-talleres; convivir y compartir con las personas. • Compartir experiencias pedagógicas entre colegas. • Asistir a cursos, participar en las reuniones de COTEPE, congresos, etc. • Prepararme en los seminarios • Realizo lectura de diferentes tipos de información. • Actividades como las juntas semanales, talleres diversos, cursos de verano y actividades extraescolares, son también oportunidades para fortalecer la formación de mi persona.
Práctica de actividades de expresión y apreciación artísticas.	<ul style="list-style-type: none"> • • La lectura, el cine, el teatro. • El arte, específicamente la lectura, la música, el cine y el teatro son importantes en mi crecimiento personal. Procuro leer, escuchar y ver obras que me inviten a pensar. • Dentro de mi carga de trabajo, es imprescindible darme un espacio para disfrutar de un buen libro, película u obra teatral. • Me gusta el cine de autor y los poemas de Joaquín Sabines.
Compromiso con la tarea docente y la educación integral de sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • • Planeo mis clases. Realizo constantemente mis clases con diferentes metodologías y técnicas para que en lo posible sean atractivas. Inserto en cada clase cuando menos un valor relacionado con el tema. Pienso como si fuera uno de mis alumnos, qué me gustaría que hiciera el maestro. Intento que el alumno llegue al conocimiento por sí mismo. Tomo el lado humano del alumno y no sólo como consumidor. • Educar con valores poniéndolos yo mismo como ejemplo y la formación de actitudes fundamentales que permiten al individuo desarrollar plenamente sus potencialidades, integrarse a la secuencia participación en el mejoramiento. • Tratando a mis alumnos como a mí me gusta que me traten. Hacer las encomiendas lo mejor que se pueda. • Saber escuchar a mis alumnos, ser más tolerante, más observadora, investigar sobre el desarrollo del niño para poder apoyarlos. • Ante la lucha por una escuela inclusiva, evitando las etiquetas y

	<p>la segregación tanto con mis estudiantes como con mis compañeros, procurando una vida saludable física y emocionalmente, privilegiando el diálogo y el respeto ante todo. Otro aspecto es que identifico mis debilidades y procuro crear planes de seguimiento para mejorarlas, tales como la puntualidad y la acumulación de tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomo con responsabilidad mi trabajo, mis acciones y decisiones las afronto considerando las consecuencias, expreso con argumentos lo que pienso y no trato de quedar bien con nadie, me considero una persona justa y tolerante. • Al introducir una clase siempre hablo de valores y eso me ayuda y me ayudo. • Trato involucrarme con responsabilidad en mi trabajo, con los alumnos y en general con la escuela en donde estoy. • Cada día sin proponerme a realizar un procedimiento aprendo de mis alumnos, ya sea con algún comentario o acción que realice. Ellos me enseñan cada día cosas nuevas, a creer como persona y profesionista. • Interactuar con alumnos, padres de familia, compañeros, realizar actividades de convivencia, asistir a cursos, platicas etc. • Saber escuchar a mis alumnos, ser más tolerante, más observadora, investigar sobre el desarrollo del niño para poder apoyarlos. • Prepararnos y compartir experiencias con los alumnos. • Interesarme sobre los problemas de mis alumnos y apoyarlos en lo que esté a mi alcance.
Participación en grupos eclesiales.	<ul style="list-style-type: none"> • • Tengo actividades extras como apoyar en la Secretaría de Pastoral Juvenil de la diócesis. • Acudo como miembro del Movimiento Familiar Cristiano que ayuda a las personas a mejorar su vida como padres de familia, esposos y seres humanos. • Pertenecer a Equipos docentes. • Acercarme a la iglesia.
	<ul style="list-style-type: none"> • • El poder evaluar mis acciones de forma personal y con los propios alumnos y alumnas.

<p>Autoevaluación y reflexión sobre las propias actitudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar la práctica, compromiso por la mejora a partir de reconocer los errores. • Estoy aprendiendo a valorarme como persona. • Moderar mis actitudes y trabajar los valores, abrirme al cambio. • Autoevaluarme permanentemente de cara a unos principios humanos y cristianos. • Reflexiono sobre cada acción o palabra que pienso decir, así trabajo la empatía (es lo que me falta desarrollar en mi personalidad). • Diariamente trato de reflexionar sobre mi actuación docente, referente a los aspectos de: ¿cómo traté a los niños?, ¿si valoré su presencia en el aula y participación?, ¿cómo reaccioné ante un imprevisto?. Con la finalidad de mejorar mi relación y actuación con ellos. • En el aspecto personal procuro hacerlo cada fin de semana o cuando conscientemente considero que no actué de la manera apropiada ante un hecho o circunstancia. Procurando dar solución si fuera pertinente • Reconocer mis errores, desarrollar mis habilidades, socializar en grupo, estar en continua preparación. • Cuando noto que hice sentir mal a alguien o no actué en forma adecuada trato de recordar lo que pasó e imaginarme cómo pude haber actuado para evitar una situación desagradable. • Ser responsable de mi propia transformación • Tratando de reflexionar siempre sobre lo que realizo de manera que no perjudique a ninguna persona, de estar en paz conmigo misma realizando algunas lecturas de reflexión. • Trato de ser reflexiva con mis actos, de valorar mi vida y ayudar a las personas que me rodean. Además continuamente reflexiono mis actos. Sé que aún me falta mucho pero tengo la disposición de mejorarme como ser humano. Amo la vida y estoy dispuesta aceptar el reto de vivir. • Reconocer mis errores. • Respecto a mi trabajo docente, siempre, cada día, reflexiono acerca de las acciones docentes comprendidas valorando lo positivo y comprometiéndome a no repetir los errores cometidos, no siempre logro evitar el error, pero siempre soy consciente de que lo cometí. • Tratando de no cometer los mismos errores
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estar siempre atenta de mi crecimiento como persona a través de la relación con mis alumnos, con mis compañeros de trabajo, con los padres de familia y con las demás personas que me rodean.</i>
Auto(formación) para el desarrollo humano	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participo en los espacios locales y regionales (gobierno local y Regional), programas de formación que dan las ONG, a través de: ponencias, capacitaciones a los representantes de la sociedad civil, sobre liderazgo y participación ciudadana; como también en los espacios de encuentros Regionales y Nacionales de los Equipos Docentes, cuyos temas son de formación y Desarrollo Personal a la luz de la Palabra de Dios, ello me ayuda a revisar lo vivido, ver los problemas y saber solucionar de manera empática. Trato de serlo no soy perfecta.</i> • <i>Asistir a charlas y convivencias que me permitan crecer como persona.</i> • <i>Educación en valores humanos.</i> • <i>Talleres de crecimiento personal, taller de relaciones humanas, libros, oración, reflexión, meditación, ejercicios de relajación, retiros espirituales, evaluaciones anuales para revisar mi vida personal.</i> • <i>Escuelas de perdón y reconciliación (ESPERE) tutoría personalizada y consejería.</i> • <i>Círculos de estudios solidarios, talleres de creatividad infantil, escribo, dibujo.</i> • <i>Ser parte del movimiento de Equipos docentes me ha ayudado bastante a tratar de ser mejor ser humano. También me gusta mucho leer sobre desarrollo humano y superación personal.</i> • <i>Participar como miembro del movimiento humanista y aducador de mi país, proporcionando otras fuentes de consulta y de atención al alumno fuera del horario de clase, además de realizar trabajo comunitario.</i> • <i>Leer documentos sobre crecimiento personal y de crecimiento espiritual. Asistir charlas y convivencias que me permitan crecer como persona.</i> • <i>Participar en la Pastoral social.</i> • <i>Vida de Comunidad, Reflexiones, Talleres sobre inteligencia emocional, eco pedagogía, autoestima, y otros.</i> • <i>Asistir a conferencias y capacitaciones de desarrollo humano que me permiten valorar nuestras fortalezas y saber que siempre hay</i>

	<p>cosas que podemos mejorar, todo esto ha sido a partir de actividades que nos han hecho ver las cosas de forma mucho más positivamente y entusiasmo a nuestra labor. Reflexión, asistencia a psicoterapia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participo en ejercicios espirituales cada año, realizo revisión de vida a la luz del Evangelio, leo materiales que me ayudan a definir y orientar mi personalidad. • Continúo practicando técnicas de autorregulación tanto de manera personal con mi familia y mis alumnos. • Hago lecturas de superación personal, realizo actividades recreativas que me interesan y alegran, comparto con amigos experiencias, intento ayudar a otros, me intereso por superarme profesionalmente, me preocupo por mi salud, mi bienestar mental y espiritual. • Leer más sobre valores y practicarlos. • En el ámbito educativo puede ser que repercuta porque es mi profesión pero las acciones que tomo son de manera personal, asistiendo a más que terapias, las considero conversaciones con un psicólogo y que son de manera esporádica. Ya que yo y el psicólogo hemos decidido que he dado grandes pasos y que solo lo buscare cuando necesite platicar con alguien que no sea cercano a mí • Asisto a conferencias, talleres, realizo lecturas sobre este tema. Meditación, relajación, análisis colectivo en equipo de docentes. Participación en grupos, programas de formación y desarrollo personal.
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de las virtudes humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esforzarse por ser más humano, ver a la persona más allá de sus apariencias • Soy abierto a críticas, reflexiono, cuestiono y algunas veces modifico mis actitudes hacia los demás, brindo apoyo en lo que puedo, comparto mis experiencias profesionales. • Trato de ser más humano cada día y ver más allá de lo que representa una persona físicamente, es decir antes de dejarme llevar por apariencias y prejuicios me aseguro de conocer a las personas en cuanto a sus valores, comportamientos y creencias, situación que hace unos años no la experimentaba en mí. Considero que esto es un reflejo de mi madurez como ser humano.

	<ul style="list-style-type: none">• <i>Pensar bien de los demás, ser comprensiva, tolerante, respetar el estilo de vida de los demás, creen en Dios, ser buena amiga y compañera de trabajo.</i>• <i>Poner en práctica la tolerancia, autocrítica, estudio, ocupar tiempo libre.</i>• <i>Fortaleciendo las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con las demás personas.</i>• <i>Trato de vencer la monotonía tanto en mi vida personal como laboral, intento pensar positivamente y si me quieren invadir pensamientos de mediocridad pienso que estamos hechos para lo que somos y hacemos, y que los demás esperan mucho de nosotros Tratar a los demás de forma respetuosa, escucharlos y tomar lo positivo de las personas, considerar los comentarios positivos y negativos de mi familia, amigos y compañeros para crecer como persona.</i>• <i>Predicar con el ejemplo, utilizar la empatía, ser consciente, ser humano.</i>• <i>Procuro entender que cada ser humano tenemos nuestras propias formas de ser y actuar, y que no puedo pedir a los demás que sean como yo creo que es mejor.</i>• <i>Saber escuchar a las personas, no negarse a su propia opinión, ayudar en nuestras posibilidades, ser amable y educado.</i>• <i>Me involucro en la problemática social, comparto con los alumnos sus problemas, necesidades y aptitudes.</i>• <i>Tengo la oportunidad de colaborar económicamente a una institución educativa que apoya a jóvenes de escasos recursos para seguir estudiando y en la cual tuve la grandiosa oportunidad de proseguir y concluir mis estudios.</i>• <i>En mi larga experiencia considero que básicamente el respeto a mí misma, al otro y a la palabra son los que van dando lugar a la madurez emocional y con ella la práctica de todos los valores que fuiste aprendiendo, asumiendo y difundiendo durante cada día... es más considero que es urgente en los actuales tiempos el cuidar la salud mental con los especialistas para así llevar una vida cristiana, coherente y que irradie la paz que todos anhelamos pero que pocos la conseguimos... cuestión de sabiduría.</i>
--	---

Fuente: Elaboración propia

Considerando estas acciones que realizan los docentes para formarse en la madurez podemos identificar seis categorías: formación continua en el campo profesional, práctica de actividades de expresión y apreciación artísticas, compromiso con la tarea docente y la educación integral de sus alumnos, participación en grupos eclesiales, autoevaluación y reflexión sobre las propias actitudes y la práctica de las virtudes humanas.

De acuerdo con estos resultados, el camino hacia la madurez personal implica, por un lado, la formación profesional y personal acompañada de la autoevaluación y reflexión sobre la forma de ser y actuar en el aula; y por otro lado, el trabajo sobre la propia naturaleza: física, emocional, mental y espiritual, acompañada de la práctica de los valores y las virtudes. Estas acciones sólo podrían concebirse de forma integral, si se pretende que haya un efecto mayor en el logro de la madurez personal, dado que algunas de ellas tienen muy poco efecto en la mejora. Al respecto, Saraydarian (2005) considera que la lectura y la asistencia a cursos o conferencias ayudan un poco a cambiar, pero “hasta que una persona trabaja realmente sobre sí y trata de dominar todos los aspectos de su naturaleza, no progresa. El conocimiento, los títulos y los diplomas no cambian a la gente. Lo único que podrá cambiar es un trabajo arduo sobre sí mismo.” (p. 43).

Formarse en la madurez personal implica un trabajo interior en el que se involucran acciones que los propios profesores encuestados practican, como la autoevaluación y reflexión de la propia práctica a la luz de los principios que guían su actuar dentro del aula, con el fin de identificar la coherencia o incoherencia que existe entre los valores declarados y las acciones realizadas.

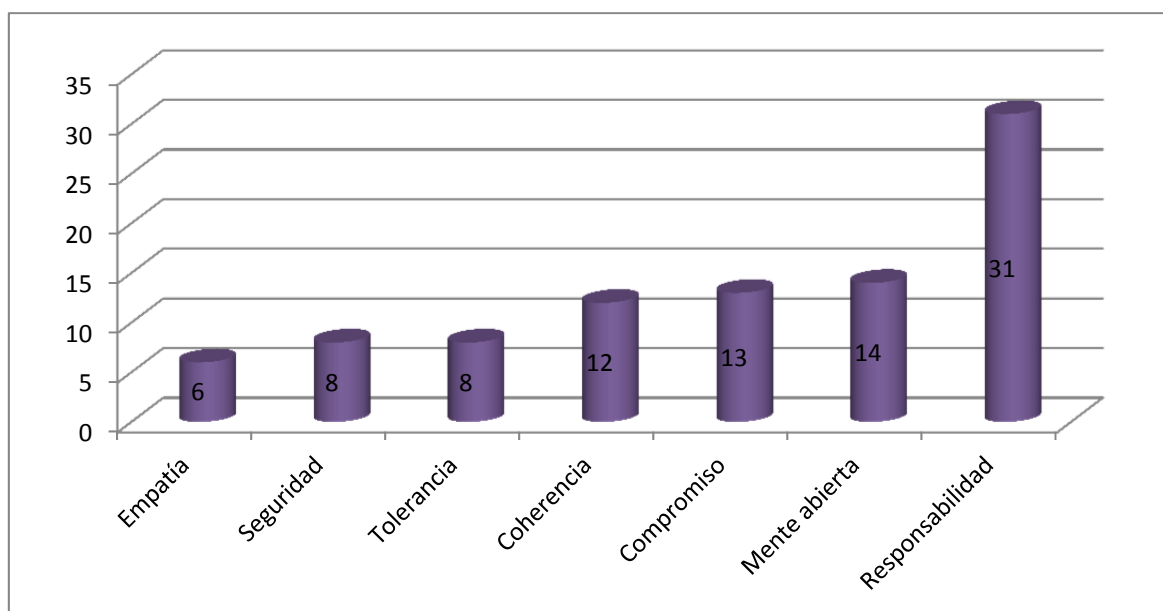
También podríamos retomar la práctica de la meditación y la relajación, entre otras técnicas que los docentes utilizan, gracias a los talleres de desarrollo humano en los que han participado. Estas acciones se complementan con la puesta en práctica de las virtudes, es decir, el esfuerzo constante por extraer la riqueza interior y potenciarla en la interacción con los demás. Sólo en la

práctica de las virtudes puede reconocerse que una persona ha evolucionado, es decir, ha logrado un mayor nivel de madurez personal.

7. El profesor con un nivel alto de madurez

En relación con este punto, se les preguntó a los profesores sobre cuáles serían las características que definen a un profesor con un nivel alto de madurez personal. Las respuestas fueron variadas, pero las características más recurrentes se ven expresadas en la figura 11

Figura No. 11: Características de un profesor con un alto nivel de madurez personal



La responsabilidad, como se puede observar, es la característica con tiene mayor frecuencia, seguida de la mente abierta, el compromiso y la coherencia. En su práctica docente estos valores son fundamentales, empezando con que se requiere de un gran compromiso y una seria responsabilidad para contribuir a la “formación de niños jóvenes que están creciendo y necesitan de nutrientes sólidos que los equipen y fortalezcan para su desempeño como personas humanas en este peregrinar del hombre por el universo” (Cano, 2004, p.14).

La coherencia entre lo que se vive y lo que se predica es una virtud que se demanda sobre todo a los que trabajan con personas. González de Cardenal

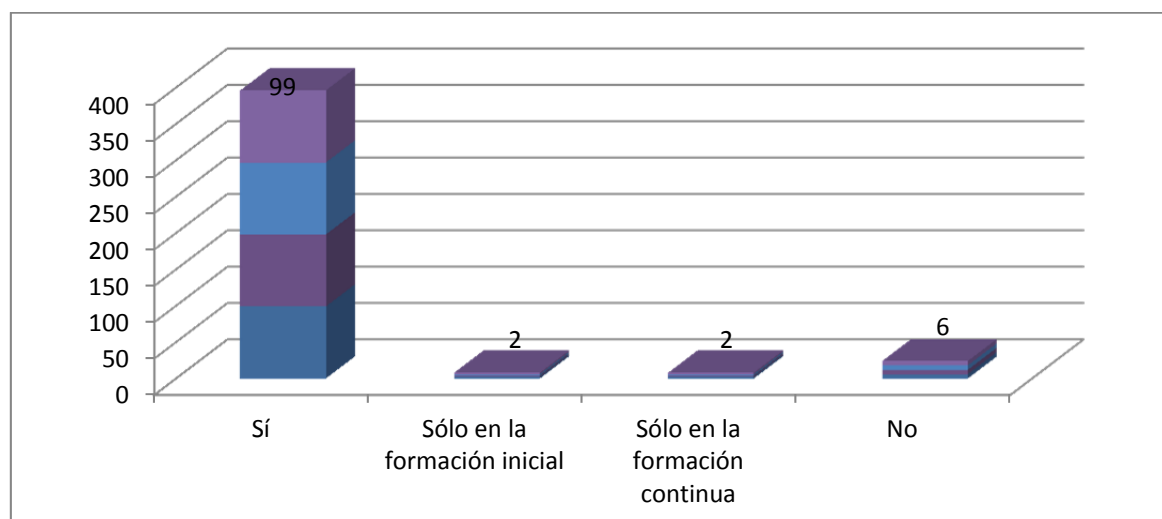
(cit. en Pérez, 2004) señala que el docente tiene “la misión de partero de la personalidad y del espíritu”. El verdadero maestro no se conforma con impartir conocimientos y desarrollar habilidades, busca que sus alumnos se desarrollen como seres humanos integrales, por ello incluye en su enseñanza situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo personal. Esto implica que el docente sea coherente con lo que pretende desarrollar en los alumnos. Cuando hay coherencia, el profesor vive la tarea de la enseñanza como un servicio, y de esta manera ayuda a que los alumnos adquieran determinadas competencias personales y académicas.

La docencia presupone, “una madurez honda, una coherencia de vida y de palabra” (González, cit. en Pérez, 2004). La coherencia sólo es posible mediante un continuo cuestionamiento de la práctica pedagógica y la forma de comportarse en ella. De reconocer en sus acciones los ‘egos’ que le impiden darle sentido a su labor, hacer de su trabajo una labor de donación y realización profesional.

8. Integración de la madurez personal en la formación de profesores

Considerando lo anterior, se les planteó a los profesores el siguiente cuestionamiento: ¿Consideras que la formación de docentes tendría que incluir en su currícula el desarrollo personal del docente a fin de apoyarlo a ser una persona más madura? Las respuestas de los docentes fueron las siguientes:

Figura No.12: Necesidad de integrar el desarrollo personal en la formación docente



En la gráfica podemos observar que casi el total de los docentes consideran necesario integrar en la formación de docentes el tema de la madurez personal, las razones que algunos de ellos dan son las siguientes:

Considero necesario y decisivo, incluir aspectos relacionados a la madurez personal en la formación docente, por todas aquellas implicaciones positivas que esto conlleva, mismas que indudablemente se verán claramente reflejadas en el trabajo que desarrolle con sus alumnos diariamente.

Considero que es de gran importancia tratar temas de orientación personal con docentes, con el propósito de reflexionar y ser mejores seres humanos capaces de sobrellevar las diversas situaciones que se presentan en el aspecto personal y profesional.

La madurez profesional es un tema que pocas veces se toca en la formación del docente, quizás por la creencia de que al haber concluido con la currícula de formación ya se es maduro, pero la realidad muchas veces es otra. Aún en la actualidad existen profesores con poca madurez personal que sin duda les impide crecer como profesionales.

La formación de la persona de los maestros es un asunto crucial si se pretende que contribuyamos a la formación de seres humanos plenos, un maestro siempre va a influir en la vida de sus alumnos, por ello es conveniente que dicha influencia sea positiva.

Muy importante abordar este tema de desarrollo humano que es fundamental en las personas y más aún en educadores(as). Promover una formación permanente en cuanto a madurez personal en comunidades, grupos de maestros(as), círculos de estudio y otros.

Me parece sumamente importante que el adulto docente comprenda que una tarea permanente a su ser maestro es la de reflexionar sobre su quehacer, descubrirse, amarse, crecer integralmente, hacerse más maduro y pleno. Siento que con ello podría tener más claro su quehacer de formador de otros.

Sería magnífico que en las escuelas formadoras de docentes contemplaran como materia básica el desarrollo personal de éstos ya que es imprescindible en nuestra práctica diaria, y que así como es de importante la teoría, también lo fuera el desarrollo personal de cada docente egresado, ya que es muy desalentador enterarte o relacionarte con docentes que le huyen al trabajo, se adentran en labores totalmente ajenas a lo que es su misión, siendo los niños los principales perjudicados.

Las voces de los docentes reflejan esa necesidad de recibir una formación que contemple aspectos relacionados con el desarrollo personal por *todas aquellas implicaciones positivas que esto conlleva*, empezando por que el profesor se responsabilizaría y comprometería más con su labor, se adentraría en las tareas medulares, como el aprendizaje de sus alumnos. Al mejorar como ser humano, el docente será capaz de *sobrellevar las diversas situaciones que se presentan* en la compleja tarea de educar.

De acuerdo con ese sondeo, se hace evidente que los procesos por los que atraviesa la docencia son tan complejos y muy necesarios para la construcción personal. Estos procesos no se pueden cursar solos, sino que requieren de mediación externa para que se den aprendizajes relevantes. Ser persona requiere de tomar conciencia de diversos aspectos, como los que señala Fuentes (2003, p. 26).

1. Ser consciente de sí mismo
2. Ser consciente de mis capacidades
3. Ser consciente de mi dignidad
4. Ser consciente de lo que es mi ser y lo que son mis apariencias.
5. Ser consciente de que soy y dueño de mi vida

Por otro lado, León (2007) identifica como principales retos de los docentes en el aula:

-conocerse a sí mismo, para definir que la educación es su vocación como persona y como profesional:

- conocerse y comprender a los niños, su desarrollo y aprendizaje para poder tratarlos a cada uno de ellos como una persona;*
- mantener relaciones positivas con alumnos, padres y otras personas, en las cuales se trasmite el optimismo y entusiasmo por el aprendizaje y conocimiento del entorno que le rodea;*
- crear un ambiente de aula donde se respeten los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños (p. 11).*

Ante la realidad que se está viviendo y considerando los resultados de este sondeo surge la imperiosa necesidad de formar y capacitar a los maestros en el desarrollo personal y profesional por ser ellos los que a su vez forman a los hombres y mujeres del mañana. La madurez personal se hace imprescindible en los profesionistas que trabajan con personas, sobre todo con niños, porque es una labor compleja y exigente en el plano personal y profesional, por lo que exige del docente, de acuerdo a Vaello (2009):

múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos parapedagógicos, entre los que destaca una actitud de comprensión moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es formar personas, objetivos de gran trascendencia en la creación de una sociedad más justa, pacífica y solidaria. (p. 9).

Podemos concluir de este estudio que “cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal y profesional” entendido éste como un desarrollo realizado en colaboración con los demás (Bell y Gilvert, cit. en Alonso, 2001, p.35). Es por ello necesario e importante construir modelos de formación que ayuden a los profesores a la redefinición de su quehacer, con el fin de que proporcionen una respuesta más comprometida con la realidad que vivimos y las necesidades de sus alumnos. Por esta razón no es posible dar una respuesta educativa simple ante problemas tan complejos. No basta con que el docente aprenda a desarrollar competencias cognitivas, sino que es imprescindible complementarlas con otras que contribuyan en el deseable crecimiento y construcción personal.

Es interesante analizar cómo los resultados del sondeo nos describen la importancia de lo personal, de las actitudes, de lo emocional. Aspectos que fueron ocultos por la racionalidad técnica y que hoy recuperamos como parte del desarrollo profesional del docente. De este estudio se desprenden otras preguntas de investigación: ¿Puede haber una vinculación entre formación docente y desarrollo de la madurez personal de los docentes? ¿Qué papel le corresponde desempeñar a las escuelas formadoras de docentes y las instituciones responsables de actualización? ¿Qué contribución está haciendo el programa de maestría en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado? La respuesta a estas interrogantes las fuimos identificando a lo largo del estudio, las cuales presentamos en los capítulos posteriores.

VI. EL PROCESO FORMATIVO

*“Ser mejores personas y mejores maestros exige un desvelamiento y reconstrucción de nuestras prácticas y de nuestras actitudes egóticas.”
(Fernández, 2008, p. 3).*

El desarrollo profesional del docente es posible dentro de la formación continua cuando los programas educativos toman en cuenta las necesidades del sujeto, principalmente en el ámbito personal. El programa de Maestría en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, como dispositivo de formación para los profesores, fue enriquecido con la integración de contenidos y actividades vinculadas con el “ser” como esencia humana, para desarrollar la competencia de la madurez personal del docente. .

En este capítulo presentamos algunos referentes teóricos que sustentan la propuesta formativa, los contenidos y actividades que se integraron a los programa de maestría del tercer y cuarto semestres, así como la descripción de lo acontecido en cada una de las sesiones de taller, incorporando algunas reflexiones de los profesores derivadas de las actividades.

1. Perspectivas psicopedagógicas

La propuesta formativa tiene un carácter integrador de corrientes, autores y enfoques educativos interesados en favorecer en los profesores procesos de elaboración consciente de los elementos que constituyen los ámbitos de la persona, a nivel cognoscitivo, emocional y comportamental.

- a) Desde una concepción humanista constructivista se parte de la idea de que el componente personal es complejo. La madurez personal se concibe como un proceso permanente que dura toda la vida, que demanda esfuerzo y evaluación constante. Los profesores en formación tienen muchos conocimientos previos que están en constante proceso de desarrollo y mejora. Para ello se requiere trabajo, dedicación y reflexión. Una de las aportaciones del enfoque humanista constructivista de gran relevancia para el tema de la madurez es el concepto “self”, entendido como sí mismo, el núcleo de la persona misma.

- b) La propuesta asume la idea de construcción de la propia persona. El proceso de madurez personal implica, no únicamente el entrenamiento de técnicas para el desarrollo de habilidades personales, sino la firme decisión de crecer y asumirse como persona en desarrollo, con una serie de elementos de sí misma, como valores, elecciones de formas de vida, modelos, concepciones, representaciones propias, compromisos personales, etc.
- c) Se relaciona con el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo humano. La madurez personal es un proceso que actúa a lo largo del ciclo de vida cuyo protagonista es el propio sujeto que lo realiza. Se asume que la persona posee una inmensa cantidad de elaboraciones, construcciones, rupturas y reconstrucciones progresistas de las ideas sobre sí mismo, la vida, la realidad, los valores, las metas personales, los otros, etc.
- d) Retoma elementos de la psicología de la autorrealización de A. Blay, que combina la visión occidental de cómo se vive plenamente el docente en relación del sujeto con el mundo; y la visión oriental enfocada al descubrimiento del ser, de la propia identidad última, que se mantiene idéntica, aun cuando se presenten dificultades en el camino.
- e) Se basa en la indagación-acción derivada de la perspectiva complejo-evolucionista al campo de la didáctica, sugerida por Herrán y González (2002). Este enfoque tiene como finalidades:
- Contribuir al mejoramiento de los procesos de formación habitual.
 - Orientar el diseño y desarrollo de una comunicación didáctica hacia la liberación del egocentrismo.
 - Ofrecer caminos que conduzcan al análisis de conocimientos, procesos, proyectos, evaluaciones, etc.
 - Proporcionar vías para la entrada didáctica e iniciar procesos de investigación en los que se articulen elementos de la comunicación didáctica, el ego docente y la madurez personal.

2. Estrategias, actividades y recursos

La visión holística de la propuesta formativa requirió de diversas situaciones didácticas que integraran distintos enfoques a fin de constituirse en un dispositivo de formación y autoformación impulsor de la madurez personal. Asimismo, para reforzar el equilibrio entre el dentro y el fuera que generalmente se da de manera dual, se plantearon líneas de acción potenciadoras de los aspectos subjetivos, emocionales y existenciales del docente, como elementos que están en la base del propio desarrollo profesional. (Cases, 2007, p.120). Algunas de las estrategias que se trabajaron y que engloban los enfoques anteriores son las siguientes:

1. El autoconocimiento a partir de vías interrelacionadas entre sí.
 - Acceso 'en negativo': Superación o disolución del egocentrismo como parte de la formación.
 - Acceso directo: Tomar plena conciencia de lo esencial de la persona.

2. Reflexión individual y conjunta sobre su propio ser y quehacer

Manifestación de las satisfacciones y carencias que como personas experimentan en sus aulas: qué aspectos de la propia persona le están generando mayores satisfacciones, qué aspectos consideran necesarios y útiles, qué aspectos les están provocando insatisfacciones, por qué razones, qué aspectos les gustaría cambiar, qué apoyos formativos necesitan.

3. Indagación crítica mediante dos ámbitos de análisis:

- Presentación de las técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis del propio ser, para la obtención y sistematización de la información generada a partir de la indagación-acción, tales como: la autoobservación de las propias limitaciones y la diferenciación ego-nosotros, relajación y meditación.

- Análisis de la información que van generando las técnicas y procedimientos de recogida de información en las sesiones de trabajo, donde se dialoga y profundiza en aquellas cuestiones cruciales para la mejora como seres humanos en el ejercicio de la docencia.

4. Búsqueda de soluciones:

Identificación de las necesidades de mejora en relación con el *desempeoramiento egótico*. Los profesores poseen elementos para reconocer los aspectos de su persona que quieren mejorar a través de un plan de autoformación.

5. Reconocimiento de alguna mejora:

En los equipos de cotutoría los profesores compartieron algunos logros, en donde los equipos actuaron de interlocutores y animadores de su proceso de crecimiento, aunque se enfatizó más en lo pedagógico. Este proceso formativo implicó, además de estrategias didácticas, una serie de actividades y recursos que potenciaron la autoindagación y el desarrollo continuo de los profesores en formación, como los siguientes:

2.1 La autoevaluación

La autoevaluación docente, se trabajó como una actividad permanente con la finalidad de constituir la en un hábito asociado a la responsabilidad profesional. Los instrumentos de autoevaluación se caracterizaron “por los aspectos positivos para la mejora y en los negativos para la suelta de lastres.” (Herrán, 2011c, p. 16).

A través de la autoevaluación se pretendía que los profesores identificaran aspectos de una mala praxis didáctica, pero también aquellos que denotaban una competencia profesional acorde con los modelos educativos actuales. Este proceso de autoevaluación de la práctica, desde los errores, requiere primero de la sinceridad para reconocerlos y verlos, y una verdadera humildad científica

para aprender de ellos y erradicarlos. La autocrítica surgida de esta actividad implicó flexibilidad, reconocimiento de los errores en la vida profesional y la necesidad de una mayor preparación para conquistar prácticas exitosas.

2.2 El portafolio temático²

Trabajar el desarrollo personal requiere de la soledad, del silencio, pero también de la interacción con los demás. Los profesores se fueron formando como personas al estar en relación con ellos mismos y con otros. El uso del portafolio temático se implementó como un recurso para la formación y desarrollo profesional y personal, además de ser un instrumento mediante el cual se obtuvo información sobre la autobiografía y el proceso de crecimiento de los profesores de la Maestría en educación primaria.

El portafolio temático tenía como propósito lograr que los profesores se examinaran a sí mismos con una mirada crítica y valoraran en profundidad las competencias necesarias para cambiar lo que pudieran mejorar en el conocimiento, las habilidades y las actitudes profesionales.

La confección del portafolio pasó por un proceso de deliberación, reflexión y conversación en donde las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, la intervención y la forma de proceder evolucionaron en el transcurso del tiempo en los diferentes escenarios y contextos reales, a medida que los profesores iban obteniendo mayor información sobre ellos mismos y su práctica.

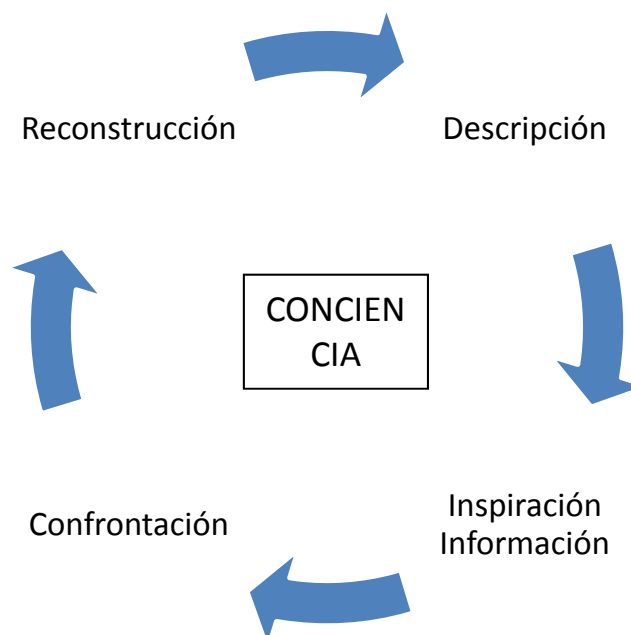
La autoevaluación, la tutoría de sí, así como la cotutoría o trabajo colaborativo se constituyeron en procedimientos didácticos fundamentales para potenciar la autoobservación, el análisis y la reflexión de la práctica docente desde los componentes personal y profesional. En la fase de cotutoría las conversaciones son esenciales para la reflexión. En estas conversaciones los profesores sometieron a evaluación su pensamiento y las decisiones pedagógicas que

²Conjunto de evidencias tangibles de la práctica docente seleccionadas de manera deliberada para responder a los propósitos y pregunta de indagación derivados de la problematización de la práctica profesional.

sustentaban su enseñanza documentada. De estas conversaciones se derivaban comentarios reflexivos encaminados a fortalecer la enseñanza y mejorar la construcción del portafolio.

La metodología utilizada para la reflexión y análisis de la práctica y su mejora continua fue el ciclo reflexivo de Smyth, cuyas fases son las siguientes

Figura No.13: Ciclo de reflexión profesional de Smyth (1991)



Fuente: Segovia y Fernández (1999)

Este proceso reflexivo se integra dentro las fases de construcción del portafolio temático (recolección, selección, análisis y reconstrucción). A través de la recolección de los artefactos, la revisión sistemática y el análisis cuidadoso de los elementos del portafolio, los profesores identificaron aspectos recurrentes en sus experiencias educativas y establecieron conexiones entre ellos.

El trabajo con el portafolio tiene como propósito desarrollar en los profesores cinco grupos de competencias que son básicas para fortalecer y tener éxito como profesionales (Díaz, 2005, pp. 127 y 128):

- El primer grupo está vinculado con el aspecto técnico pedagógico: disciplina, comunicación didáctica, planeación, evaluación, estrategias didácticas.
- El segundo se relaciona con las competencias para indagar: curiosidad epistemológica, búsqueda, amor por la verdad, capacidad para preguntar a la realidad, observación, etc.
- El tercero tiene que ver con el desarrollo de las relaciones interpersonales: el trabajo colaborativo; la confianza la seguridad y el conocimiento de sí mismo, el saber escuchar y argumentar, la seguridad en sí mismo, entre otros.
- El cuarto grupo se refiere a la voluntad, el querer cambiar, el cual incluye: iniciativa, creatividad, constancia, energía, autonomía, liderazgo y motivos para el logro.
- El quinto corresponde al “ser” y comprende conocimiento de sí mismo, apertura, solidaridad, sinceridad con los demás, actitud positiva, sentido del humor, humildad, equilibrio emocional, sinceridad con los demás, coherencia, entre otros.

Los principios que fundamentan el portafolio, de acuerdo con Díaz (2005), se dieron a conocer en la unidad académica “Indagación de los procesos escolares II”, con la finalidad de que los profesores y los formadores de docentes identificaran las implicaciones del trabajo con el componente personal, que se vincula con una formación integral del docente. Estos principios son los siguientes:

1. Responsabilidad

El profesor es sujeto de su propia formación, él tiene la responsabilidad de aprender, nadie va a aprender por él.

2. Participación activa

La construcción del portafolio no puede ser posible sin la participación del profesor en formación. Este proceso requiere que el sujeto incursione en un proceso de autoindagación en el que aprenda a problematizar su ser y quehacer docente, implementar innovaciones, registrar y monitorear de manera permanente sus avances y sus posibles retrocesos.

3. Construcción del método

En la autoformación el método se va construyendo de acuerdo con la creatividad e interés de los sujetos. El autoconocimiento que adquiere en su proceso de aprendizaje, le permite determinar cuál es el camino más adecuado para continuar su crecimiento personal y profesional. La autoevaluación crítica es un medio que orienta mejor ese conocimiento.

4. Reflexión

El análisis y la reflexión son el corazón del portafolio temático. A través de este proceso se toma conciencia de las limitaciones, pero también de los logros como personas y como profesionales.

5) Mejoramiento continuo

En el proceso de construcción del portafolio el docente se reconoce como ser humano inacabado y en continuo desarrollo, susceptible de cometer errores y de enmendarlos, con un potencial de capacidades por conocer y ponerlas en acción para el servicio de otros.

6) Valor de la ayuda del otro

La colaboración de los pares es un ingrediente necesario en el desarrollo. Los pares son una ayuda importante para el aprendizaje y desaprendizaje, a través de la confrontación entre lo que se dice y hace, entre la teoría y la práctica.

2.3 La autobiografía

Tomando en cuenta que “toda propuesta formativa ha de comenzar recuperando, biográfico-narrativamente al sujeto en desarrollo, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado en el presente.” (Segovia y Fernández, 1999), los estudiantes iniciaron la construcción de su portafolio temático contando su historia de vida personal y profesional. El examen de las experiencias personales y profesionales fue una ventana a través de la cual los profesores regresaron a los orígenes de sus creencias, de su profesión, ahí encontraron información que les ayudó a entender cómo influye su historia “en sus teorías y prácticas habituales del ejercicio docente. La reflexión de sus experiencias pasadas y los contextos en las que se produjeron se convierten en ocasión de cambiar el rumbo, redoblar esfuerzos y superarse a sí mismos” (Day, 2005, p. 55). Al respecto expresó una profesora:

No esperaba que en un espacio como éste, reconstruir la historia personal fuese tan importante. Pero finalmente le encuentro sentido a esta actividad. Para saber a dónde dirijo mis intereses, mis ideales y mis proyecciones. Como en la historia de la humanidad, es necesario recuperar el pasado. Como una experiencia psicoanalítica, busqué en las profundidades del tiempo mi historia, mis orígenes, mis temores, mis ilusiones, mis inquietudes, mis errores y mis aciertos.

(PT: 167)

La autobiografía como parte del proceso formativo se torna en una generación de sentido, de toma de conciencia, que posibilita la reconstrucción profesional del profesor y de su propia práctica. El proceso formativo a través del portafolio, parte de la recuperación biográfico-narrativa del profesor como sujeto en desarrollo desde experiencias y recuerdos de su pasado en el presente.

Las narraciones de experiencias relevantes, cuestionadas y contrastadas desde las perspectivas holísticas, fueron útiles para la develación de aspectos ocultos o recónditos del propio ser, actitudes, pensamientos, sentimientos y acciones. Según Segovia y Fernández (1999):

Compartir las vidas profesionales y personales es una forma de exploración de itinerarios de vida, supone esfuerzo de implicación y frecuentemente, un doloroso recordar y reencontrar los motivos para relatar ciertos aspectos de su vida, que le permitan un doble camino de ida y vuelta, de ir hacia sí mismo para salir de sí y volver a reconstruir el sentido de su práctica y de su yo desde una nueva perspectiva, ahora validada dialécticamente (pág. 23).

2.4 Taller

El taller denominado “Autoindagación” fue una actividad que se realizó fuera del horario de la maestría (13:30 a 14:30 Hrs.), por ello se dio la libertad de participación a los profesores pero alentándolos a asistir. Por diversas circunstancias, nueve docentes no participaron y el resto (12) asistió de una manera irregular, debido, en algunos casos a la prolongación del horario del curso anterior al taller, en otros, a las actividades programadas en el posgrado como evaluaciones docentes, y en algunos, por la situación personal de los propios profesores.

Esta actividad fue el pretexto que movilizó una buena parte de las actividades de investigación y nos brindó la oportunidad de acercarnos a nuestro objeto de estudio.

3. La descripción de la experiencia formativa

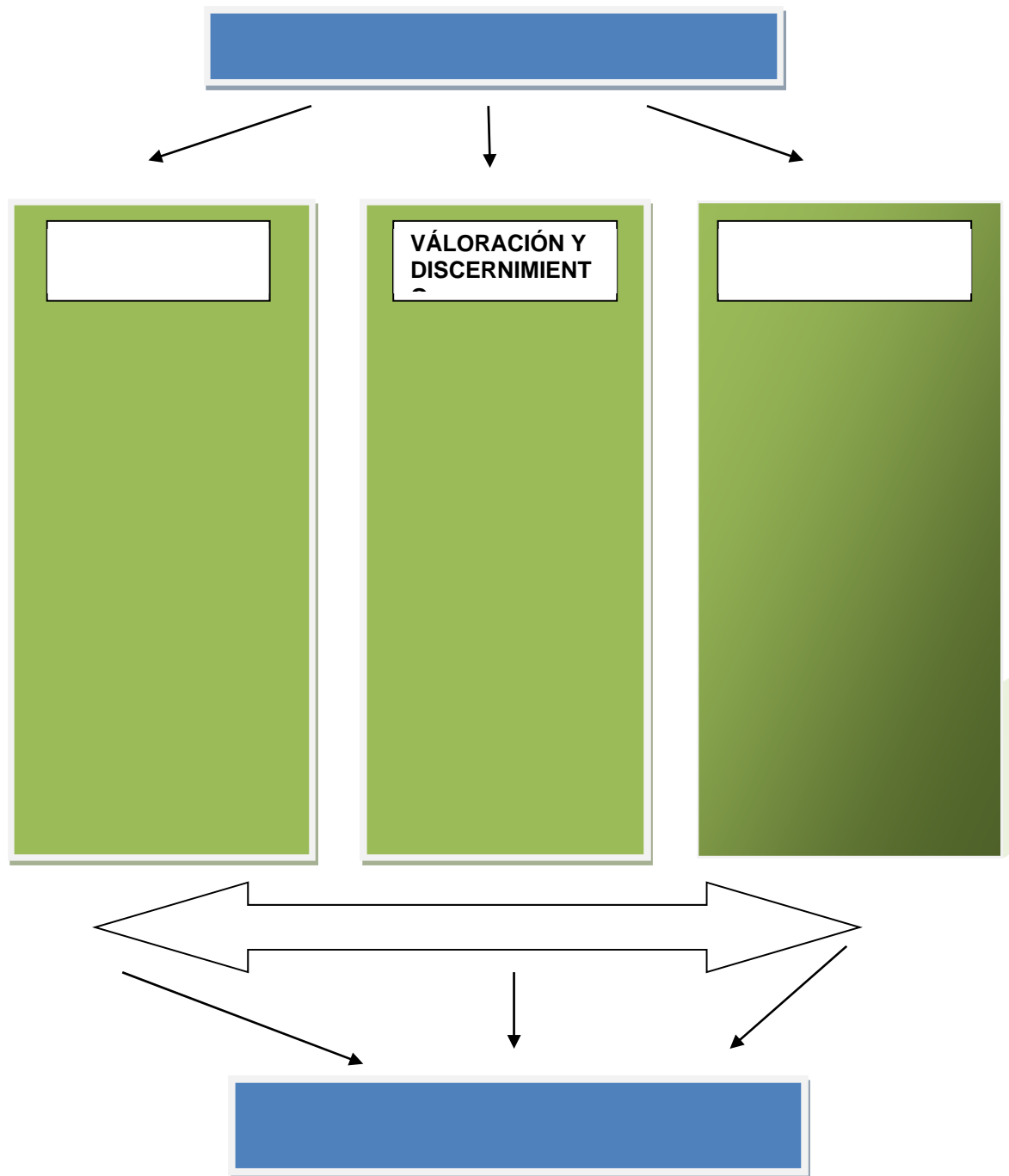
En este apartado damos a conocer algunos contenidos y estrategias que se trabajaron en los espacios curriculares de la maestría a partir del semestre III, cuando empezó la segunda fase de la investigación, así como las que se utilizaron en el taller que se implementó con la finalidad de potenciar la madurez personal de los profesores en formación.

3.1 Fortalecimiento del currículode la maestría

En el cuadro siguiente mostramos una propuesta de distribución de los contenidos basándonos en los indicadores para la disolución del ‘ego’ (Herrán y

González, 2002). La propuesta se integra en los espacios curriculares de la maestría, específicamente en las unidades académicas del tercero y cuarto semestre del programa de maestría.

Figura No. 14: Propuesta de integración de contenidos en el programa de maestría



Con la integración de estos indicadores generales y las estrategias que presentamos posteriormente, se buscó que los docentes disminuyeran los sesgos propios, incrementaran su autoconocimiento y madurez personal, desde y hacia su transformación interior-exterior.

En la unidad académica “Diseño y organización de actividades I” se trabajó el cuestionario de identificación de lastres en el que se les pidió a los profesores en formación que eligieran “n” número de ítems que pudieran ser significativos. En el instrumento se dio la indicación de autoobservarse en un tiempo determinado, de una semana a 15 días, y registrar en una gráfica o en un diario las veces que el lastre aparecía en la práctica.

El instrumento tenía como título “Inclinaciones que lastran el diseño curricular”. Los ítems son enunciados en negativo correspondientes a seis elementos del proceso de enseñanza: programación, contenidos, metodología, actividades de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos y evaluación.

La actividad la solicitó el profesor como una actividad de la investigadora, sin asumirla como una necesidad propia del curso, como se hubiera esperado. Los profesores la trabajaron como actividad extraclase, pero no hubo una realimentación por parte del formador, quien únicamente se ocupó en recogerlas.

Este instrumento también se trabajó en la unidad académica “*Diferencias socioeconómicas y culturales*” pero con indicadores relacionados con los contenidos del curso. La consigna para la realización de la actividad fue: *“Identifica algún comportamiento que en menor o mayor medida se da en tu práctica. Una vez que identifiques alguno, reflexiona en qué grado se da y si quieres cambiarlo. Si decides hacerlo busca la estrategia que te ayude a dar seguimiento a la decisión tomada.”*

Los ítems expresan en forma de enunciado negativo los posibles comportamientos del profesor con sus alumnos, como *intolerancia o rechazo a lo diverso, tendencia a rechazar a las personas o grupos marginales*, etc. Los

profesores trabajaron el instrumento durante quince días. Esta actividad como tal no la incluyó la coordinadora del curso en su planeación, pero la retomó en el diario de campo que los alumnos estuvieron llevando y destacó en su momento lo siguiente: los profesores “no dan mucha pauta a que el alumno sea autónomo, entonces son maestros que dirigen todavía mucho a sus alumnos”. Con este ejercicio la coordinadora confiaba en que hubiera alguna contribución para el cambio de actitud de los profesores y se diera alguna modificación en su forma de trabajo.

El instrumento se utilizó en tres sesiones. En la última pidió que los alumnos hicieran una cuantificación para saber cuál era el indicador o los indicadores que se habían presentado con mayor frecuencia y la forma en que ellos lo trabajarían para superarlos. Los indicadores que se destacaron por su mayor recurrencia fue el de la poca autonomía que brindaban a los alumnos y el de ser más respetuosos de los tiempos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

La mirada de los profesores era muy homogénea hacia sus alumnos, pero gracias al abordaje de los contenidos de la unidad y el instrumento de lastres, los docentes se empezaron a dar cuenta que todos sus alumnos son diferentes, por lo que requerían de una atención diferenciada.

Reconocer dificultades en la práctica contribuyó a que los profesores empezaron a integrar a los niños que iban más atrasados con aquellos que iban más adelantados, para tratar de respetar de alguna manera los ritmos de aprendizaje. Empezaron a respetar las diferencias en cuanto a estima, inteligencia emocional, etc.

La actividad de autoobservación de los lastres fue aceptada por los alumnos sin ninguna resistencia. Ellos supieron que era una actividad que, si bien, no era totalmente de la unidad académica, tenía alguna relación con los indicadores que se manejaban en el instrumento.

La profesora del curso consideró que es más fácil darnos cuenta de lo que existe en el exterior que en el interior, tanto en lo negativo como en lo positivo. Si bien los alumnos no mostraron resistencia a la actividad, es necesario continuar desarrollando la capacidad para la autoobservación vinculada a los aspectos de lo personal y reconocer que en los indicadores del instrumento se tiene una responsabilidad directa. Por ejemplo hubo comentarios en relación con los ritmos de aprendizaje de los niños, en donde se reflexionó sobre qué estaban haciendo como docentes para saber más sobre necesidades educativas académicas, o sobre cómo trabajar con la diversidad.

En la unidad académica *“Indagación de los procesos educativos I”* se trabajaron diversas actividades intencionadas para el desarrollo personal de los docentes: El “Cuestionario de Rasgos Prototípicos de la Madurez Personal”, el instrumento de valoración de lastres, actividades relacionadas con el contenido del libro “El caballero de la armadura oxidada” y una situación didáctica con el tema “El poder de la palabra”.

Cada una de las actividades se justificó como parte de los contenidos del curso, indicando que además de la indagación de los aspectos técnico-pedagógicos, era importante indagar sobre elementos vinculados a la parte personal, aunque también se les dio a conocer que eran parte de una investigación que se estaba llevando a cabo.

Los ítems que se incluyeron en el instrumento de lastres estaban vinculados con las relaciones interpersonales en sus centros de trabajo, considerando que contribuiría a la descripción del contexto escolar de su práctica docente. Se pidió, al igual que en las otras unidades, que eligieran algunos de los ítems en los que se sintieran más identificados y trabajaran para que se fueran erradicando de su práctica. Los profesores colocaron un asterisco al aspecto que querían mejorar para tenerlo presente en su práctica durante quince días. Después de este periodo se socializó la actividad y los alumnos hicieron alusión al trabajo que realizaron y si lograron erradicar el lastre que eligieron.

La situación didáctica referida a la influencia de la palabra, tuvo como propósito que los profesores en formación se concientizaran de los efectos que tiene lastimar a un alumno con una simple palabra. Ésta influye emocionalmente en las personas, las puede hacer sentir valiosa o inútil, cobarde o valiente, fuerte o débil, aceptada o rechazada. Una palabra también puede llegar a levantar la autoestima propia y la de los niños.

Se trabajó a partir de la experiencia propia pidiéndoles que pensaran en una palabra, frase u oración positiva o negativa que hubiera influido en ellos. La escribieron en un papel y la pegaron en una de las paredes del salón. Después de compartir la frase y la persona que se las dijo, se pidió que trataran de describir lo que sentían cuando les dijeron esas palabras y lo que pudieran sentir los niños si las utilizaban también con ellos.

Se utilizó también como recurso didáctico la historia de una maestra que logró que sus alumnos llegaran a ser profesionistas, a pesar que se les había pronosticado un fracaso académico. El éxito de la maestra se debió a las palabras que utilizó con sus alumnos. La frase que utilizó fue “Tú puedes, lucha por lo que quieres”, además mostraba en todo momento el gran amor que tenía a sus alumnos. Así como esta historia se narraron otras dos que ilustraban tres tipos de maestros.

Otro recurso que se utilizó fue el canto. Al tiempo que se entonaba, se pidió a los profesores que se apropiaran de las palabras, que reflexionaran en su significado. Al final se pidió que buscaran a un compañero y con una palabra intentaran hacerlo sentir bien.

A través de un texto los alumnos reflexionaron sobre el poder que la palabra del maestro tiene en sus alumnos. Para terminar la sesión se leyeron y reflexionaron las frases siguientes:

- “Cuida tus pensamientos, ellos se convertirán en palabras.”
- “Cuida tus palabras, ellas se convertirán en acciones.”
- “Cuida tus acciones, ellas se convertirán en carácter.”

- “Cuida tu carácter, él se convertirá en tu estilo.”

Otra de las estrategias que se utilizaron fue la lectura del libro “El caballero de la armadura oxidada” y la vinculación de su contenido con la realidad humana. Después de que los alumnos de la maestría leyeron el libro, se les pidió que en un pliego de papel ayudaran a sus compañeros a dibujar su silueta y viceversa. Dentro de la silueta escribieron la respuesta a la pregunta ¿Quién soy?, y al terminar cada uno de los integrantes del grupo comentó lo que escribió. Algunas de sus respuestas fueron:

- *Una persona alegre, optimista, serio, reservado y muy olvidadizo.*
- *Una persona capaz de enfrentar retos. A veces insegura. Una mujer con temores, aspiraciones y virtudes, capaz de lograr una meta, sensible amigable.*
- *Un ser humano con fortalezas, trabajadora, entusiasta, emprendedora, solidaria, respetuosa, amigable, responsable, etc. pero también con debilidades: tímida despistada, poco comunicativa, sensible.*
- *Una persona con errores y fortalezas, sensible, fuerte, que lucha hasta lograr lo que quiere.*
- *Capaz de aceptar la parte que le corresponda en los problemas con mucho cariño que dar soy una mujer entusiasta, alegre, dramática, cumplida, responsable, sociable, apasionada, entregada, ansiosa, comprensiva, tolerante pacífica.*
- *Una persona que se esfuerza por su propia realización y por el bienestar de los que le rodean.*
- *Una persona que no entiende muchas realidades pero con fortalezas para superarlas, un ser con ideales.*
- *Una fortaleza con muchas fortalezas y ganas de vivir, simplemente soy disfruto y aprendo.*
- *Sensible, sociable, cariñosa, responsable.*
- *Sociable, dinámico, caritativo, comprometido, retador, preocupón. (RO.10.9)*

En grupo se vinculó el contenido del texto “El caballero de la armadura oxidada” con la actividad de la silueta y se concluyó diciendo que aún no habían llegado a conocerse, para ello se necesitaba tiempo y trabajar en la autoindagación.

En otra sesión se continuó con la situación didáctica de la silueta. En el pizarrón se colocaron algunos rasgos de madurez personal y cada uno de los profesores se autoevaluó en relación con el logro de ellos, eligiendo los que consideraba como una fortaleza y los que valoraba como una debilidad. Posteriormente eligieron los rasgos que consideraban que estaban ausentes o disminuidos en algunos de sus compañeros del grupo y los escribieron en hojas de máquina. Al terminar el ejercicio ubicaron el material en las siluetas de sus compañeros que estaban dispuestas alrededor del salón. Cada uno de los integrantes del grupo buscó su silueta y observó los rasgos de madurez que sus compañeros esperaban de ellos. En plenaria se analizaron los resultados de la actividad. La mayoría de los profesores confirmó la opinión de sus compañeros, como se observan en los siguientes comentarios:

A mí me pusieron: “no depender de lo que digan y hagan los demás”. Yo creo que sí, como que sí me conocen. Yo tengo mucho eso, como que a mí me afecta lo que me digan los demás, aunque yo tenga claro lo que tengo que hacer y lo que quiero, y es muy fácil que me hagan dudar de lo que yo quiero, entonces es como que así, yo misma me lo diría, o sea, sí es muy acertado. Claro que sí lo puedo cambiar, pero igual es así como, que se requiere... yo lo veo como un proceso, donde no es fácil, yo lo veo así como muy inherente, no sé si yo misma me lo he estado apropiando y no he hecho nada por cambiarlo. (RO.7.09-2).

E: A mí me pusieron algo así como dar confianza o brindar confianza. Yo pienso que se quedaron cortos porque yo necesito de más tacto o diplomacia para decir las cosas y a veces me lo toman personal. Y yo por ejemplo, solamente, pude sugerirle a Ana y Armando porque yo los conozco y yo siento que, los demás tratos es más superficial, como diferente, más de estudio o de otra cosa. Y yo solamente me refiero a las personas que conozco. Y en esa parte, de brindar confianza, entiendo que se requeriría como que conocer un poco más a las personas. O sea que es como muy superficial ahorita el comentario y, yo siento que faltan otras cosas que yo me puse y ahí las tengo escritas. (RO.7.09-2).

A cada profesor que intervenía se le preguntaba si estaba dispuesto a trabajar el rasgo de madurez que le estaban señalando como disminuido y las

respuestas fueron de mucha disposición y apertura. En el siguiente momento de la plenaria, algunos profesores dieron a conocer los nombres de los compañeros que eligieron para colocar en su silueta los rasgos de madurez disminuidos y las razones de por qué los asignaron:

R: Yo nada más le puse a dos, a Norma y a Blanca. Bueno a Norma yo le puse que más optimismo porque, yo que la conozco de la maestría, yo la he admirado mucho por la capacidad de análisis que tiene de los trabajos. Y cuando me ha tocado trabajar en equipo con ella, me ha hecho muy, muy buenas observaciones, que la verdad me han ayudado a mejorar. De hecho en una ocasión me hizo un comentario que me ayudó a darme cuenta de que estaba fallando mucho, y como que sí me hizo cambiar en un aspecto de mi forma de ser en el salón. Entonces sí me da un poco de tristeza verla desanimada. Por eso le puse que mucho optimismo y que ella puede. (RO.11.09-5)

Se concluyó la sesión exhortando al grupo a trabajar los rasgos de madurez, sobre todo el optimismo que se veía disminuido sobre todo cuando aparecían situaciones personales o profesionales problemáticas.

En el cuarto semestre se trabajaron algunas actividades para el desarrollo personal en las tres unidades académicas: “*Diseño y organización de actividades II*”, “*Necesidades Educativas Especiales, discapacidad y respuesta escolar*” e “*Indagación de los procesos educativos II*”. Para diseñar actividades propias de este campo se platicó con las profesoras coordinadoras de las dos primeras unidades sobre la importancia de integrar en su planeación actividades que atendieran la parte personal de los docentes. Las maestras coincidieron plenamente con este punto y sin que se les sugiriera ninguna actividad, diseñaron estrategias didácticas que atendieron este aspecto.

En el caso de la unidad académica “*Indagación de los procesos educativos II*” se entregaron dos lecturas y el instrumento de lastres a cuatro asesores de portafolio temático solicitando su apoyo y aclarándoles que esas actividades eran para apoyar el trabajo de investigación que estaba realizando. Los maestros estuvieron de acuerdo, sin embargo en la marcha, según comentarios

de los alumnos, no se trabajó con lo acordado. Las actividades para el desarrollo de la madurez personal sólo se realizaron en el equipo de cotutoría donde estuve coordinando, haciendo las funciones de docente e investigadora. Algunas actividades intencionadas que trabajamos para el desarrollo de la madurez, fueron las siguientes:

a) Lectura de textos:

- Del fragmento del libro “La búsqueda” se reflexionó a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué me dice el texto? ¿Qué concepciones y qué valores se ven reflejados en el texto? ¿Cómo vivo estos valores en la práctica docente y en mi vida cotidiana? ¿Qué acciones pongo en práctica para desarrollarme profesionalmente? ¿De qué manera favorezco el desarrollo personal de mis alumnos?
- A partir del texto “*Educación es creer en la persona*” se comentaron algunas experiencias y se reflexionó sobre la actitud que debemos tener ante la reflexión y el análisis de la práctica. Lectura de un texto de Antonio Blay mediante el cual se reflexionó a partir de las preguntas siguientes: ¿Hemos experimentado lo que dice Blay en el texto? ¿Qué he hecho por desarrollar el potencial que llevo dentro? ¿En qué ayuda este texto en nuestro trabajo docente y en la elaboración del portafolio?
- Lectura “*Se buscan maestros*”. Se realizó la lectura por turnos, despacio y meditada, tratando de interiorizar lo que decía el autor. Se compartieron algunas reflexiones, como: ¿Qué relación tiene este escrito con mi práctica?

b) Autoevaluación de la aplicación de los principios:

A través de un cuadro de evaluación cada miembro del equipo valoró el grado de alcance de los propósitos en ese momento. Se comentó en grupo los resultados del ejercicio de autoevaluación y el compromiso contraído con ellos mismos y con el equipo para mejorar.

c) *Creencias que vamos incorporando a nuestra personalidad:*

Se reflexionó sobre los tipos de creencias, valores y teorías que encontraron en su filosofía docente: ¿cómo hemos llegado a construir esas creencias, teorías y valores?, ¿qué pensamientos y actitudes automáticas hemos llegado a identificar en nuestra práctica que contradicen los valores por los cuales luchamos?

d) *Compartiendo la proyección de nuestro ser y no ser:*

Se reflexionó sobre: ¿Cómo me fue en la semana con mis alumnos? ¿Cómo funcioné durante la semana con ellos? ¿Cuáles fueron las virtudes que practiqué? ¿Qué lastres o insuficiencias de virtudes descubrí en mi trabajo docente? Las respuestas a estas preguntas las presentaron mediante un símbolo, o un objeto que representaba sus virtudes y debilidades como personas y como docentes.

En un cuadro de doble columna, escribieron todas las virtudes que habían dejado ver a sus alumnos y compañeros y las insuficiencias de esas virtudes en su práctica docente y como estudiantes de la maestría. Sin poner nombre se colocaron todas juntas y se revolvieron. Se repartieron entre los miembros del grupo, de tal manera que no les tocara la que ellos habían hecho. Leyeron el trabajo de sus compañeros y trataron de adivinar a quién pertenecía el escrito. Cada uno mencionó el nombre de la persona que pensaron y se afirmó o desechó la respuesta. Una vez que identificaron a los autores de los escritos, se integraron en la hoja otras virtudes o debilidades que descubrieron en la persona. Al final se entregó a cada autor su hoja para que la analizara.

e) Reflexión de la práctica con base en los indicadores para la reflexión de John Smyth y el instrumento de lastres de Agustín de la Herrán. Ésta se realizó de manera sistemática en la mayoría de las sesiones de clase.

3.2 El desarrollo del taller

En este mismo semestre, se implementó este taller de manera cocurricular con una duración de 40 horas. Se trabajó en periodos quincenales con sesiones de dos horas, en un horario de 13:00 a 15:00 Hrs.

La mayoría de los profesores que aceptaron la invitación al taller se concebían como personas en búsqueda del crecimiento personal. Su participación tuvo mucho que ver con el grado de interés de cada uno por su desarrollo. Una profesora expresó:

A la mejor las personas que no están en el taller son personas que se sienten bien consigo mismas o a la mejor no han aceptado que necesitan ese tipo de apoyos porque no cualquiera acepta que necesita ayuda para crecer. (E.P.3.).

Coincidimos con la maestra en que requerimos primero reconocernos connecesidades de crecer como seres humanos para poder aceptar ayuda. Aún cuando era un semestre muy pesado por la carga de trabajo, hubo profesores que destinaron tiempo para asistir de manera constante al taller, y al final identificaron beneficio en su persona. A continuación describiremos las actividades que se trabajaron y la respuesta de los profesores.

a) Primera sesión

Para iniciar el taller se dio la bienvenida a los asistentes y se les presentaron los propósitos, enfatizando que el principal objetivo era crecer juntos a través del autoconocimiento.

Se continuó con una actividad en la que los asistentes escribieron en el pizarrón una palabra que representaba sus expectativas sobre el taller. Algunas de ellas fueron: *conocimiento de mi ser, superación, profesionalización, habilidades*. De estas palabras la que se resaltó fue la de conocimiento del ser, como base para lograr las demás.

Teniendo como referente las expectativas generales se pidió a los asistentes que describieran la radiografía del grupo que se perfilaba a través de ellas. Una de las alumnas comentó lo siguiente:

Por lo que se percibe somos un grupo que estamos buscando crecimiento en distintos aspectos, (...) personal y profesional porque no podemos separar esos dos aspectos de nuestra vida y pues a través del taller buscamos superarnos, somos personas que no nos quedamos sólo con lo que nos están marcando o con lo que está estipulado, buscamos más oportunidades (...).

Se presentaron algunas frases en filminas relacionadas con el concepto de autoindagación, mismas que se fueron leyendo e interpretando por el grupo y la coordinadora.

La práctica del silencio y de las visualizaciones, tres o cuatro veces al día, se sugirieron como herramientas que contribuyen al desarrollo del autoconocimiento. La visualización permitió crear imágenes mentales, pero dependía de la capacidad de concentración, por eso, en las primeras sesiones, los profesores tuvieron grandes problemas para lograr el pensamiento concentrado.

El silencio es un estado de relajación en el que se dirige toda la atención hacia nuestro interior. Con este ejercicio se trató de que los profesores pasaran del sonido externo al sonido interno de la mente. Es un estado de alta concentración para poder escuchar el casi imperceptible sonido del interior. Por la valoración de esta actividad y el grado de complejidad que implica el silencio se volvió a trabajar en las últimas sesiones del taller.

Para realizar estas actividades de concentración mental se dieron indicaciones muy precisas a los profesores, por ejemplo: poner los pies en el suelo sin cruzarlos, acomodar la silla sin recargarse en ella, hacer una respiración profunda, poner las manos sobre las piernas, tratando de que el aire llegara hasta el abdomen.

Posteriormente se narró el viaje a una playa para realizar la visualización. Al terminar el ejercicio, se pidió a los asistentes que expresaran los sentimientos que surgieron durante los ejercicios. Algunos comentaron que experimentaron alegría, paz, mientras que otros señalaron su dificultad para cerrar los ojos y realizar la actividad.

Se trabajó otro ejercicio en donde se pidió a los profesores que centraran la atención en la respiración en sus dos momentos: inhalación y exhalación. Se pidió que intentaran hacer ese ejercicio en la noche, en un tiempo de 5 a 10 minutos, y que pensarán en los acontecimientos del día, lo que hicieron, con quiénes estuvieron, y escucharán su respiración. La coordinadora comentó que estos ejercicios proporcionan paz y la paz es un equilibrio emocional que ayuda a estar ecuanímes ante las tristezas y las alegrías.

La respiración es una herramienta que estuvo presente durante todo el taller considerando, de acuerdo con J. Yanes, que es la llave para activar todos los procesos. Unos minutos de concentración en la respiración bastan para entrar de manera consciente a estados mentales y de conciencia. Además de ser un ejercicio excepcional para producir oxigenación al cerebro y obtener energía mental, la respiración es clave para obtener estados de calma y autocontrol, siempre y cuando se realice de manera intencionada y bien realizada. Los ejercicios de respiración que se trabajaron en el taller fueron de tres tipos:

Respiración diafragmática alta.

Este tipo de respiración es la más sencilla. Se pidió a los profesores que adoptaran una postura cómoda, con la espalda recta y pies juntos. En esta posición se les pidió que realizaran la inspiración sacando el estómago en la misma velocidad con la que se introducía el aire. Una vez que realizaron este movimiento, se les pidió que invirtieran el proceso, meter el estómago hacia dentro conforme se permitía la salida del aire.

Respiración diafragmática baja.

Este tipo de respiración tiene un grado de complejidad mayor que la anterior, pero más efectiva, porque el diafragma alcanza una mayor posición de descenso y el aire llega a la parte más baja de los pulmones. El ejercicio inició igual que el anterior, solicitando a los profesores que tuvieran una postura cómoda y la espalda recta. Se les pidió que realizaran el ejercicio de inspiración empujando el diafragma hacia la parte baja del abdomen, a fin de que alcanzar la máxima cantidad de aire en esa zona. Al terminar de inspirar, se invirtió el proceso de la inspiración; es decir, la expiración consiste en expulsar el aire con un impulso del diafragma y la base de los pulmones.

b) Segunda sesión

Esta sesión estuvo coordinada por una maestra que participa como asesora en los grupos de valores humanos de Sathya Sai Baba. Para iniciar se pidió al grupo que comentaran si habían realizado algún ejercicio de los solicitados en la sesión anterior. La mayoría comentó su dificultad para realizar los ejercicios, algunos arguyeron que tuvieron mucho trabajo de la maestría y de sus escuelas, otros que lo intentaron, pero les fue muy difícil cerrar los ojos y poner la mente en blanco, debido a que se les venían muchas imágenes o recuerdos.

La primera actividad consistió en mencionar el nombre de una persona a las que les podían adjudicar el calificativo de líder y las características que lo identifican como tales. Algunas de sus respuestas fueron:

V: Juan Pablo II: porque en el momento de su deceso, se vio el impacto que tuvo en el Vaticano. Tenía como que muchas alabanzas, poder de convocatoria, pues ese poder de convocatoria que él hacía, aunque era religioso, a mí me sorprende

R: Gandhi: por las situaciones que vivió y la forma de encontrar paz, fue un pacifista.

H: Jesús porque él como hombre fue querido por mucha personas, transmitía paz.

N.E: La madre Teresa de Calcuta: por ser muy humanista. (RV.2)

Pasando a la siguiente actividad, la coordinadora pegó en la pared tres tarjetas con los nombres de los tres cuerpos: físico, mental y espiritual. Explicó que los

grandes hombres han logrado la sincronización entre ellos, por eso han llegado a tener liderazgo. En seguida preguntó a los participantes: ¿qué tiene que ver esto con rol de maestros?, ¿en qué punto se encuentra la docencia?, ¿qué momentos estamos viviendo en la docencia? Como no obtenía la respuesta del grupo, volvió a preguntar: ¿ahorita, como maestro de un grupo, qué me está tocando vivir? Ante la insistencia de la coordinadora, los profesores iniciaron su participación:

R: Pues muchas situaciones, una de ellas es la exageradísima violencia.

N. E: Falta de sensibilidad.

L. A: Falta de valores.

R: La no amistad, es el compañerismo nada más, el no respeto. (RV.2.5)

La coordinadora retomó algunas de las respuestas y las complementó explicando que nos olvidamos de nuestra condición humana, porque nada más nos desenvolvemos en el cuerpo físico y mental. Lo que nos hace humanos es el “espiritual”, y al no estar conectado entonces es fácil de perder la humanidad. Los grandes líderes estaban conectados con su esencia, con su ser. En la actualidad nos movemos más hacia el exterior y nos olvidamos del interior, de nuestra fuente. Aunque somos diferentes, en color, tamaño, sexo, hay algo que nos hace ser iguales, y eso es “la espiritualidad”.

Durante la charla se fueron incorporando preguntas para que los asistentes tuvieran participación y se produjera el diálogo pedagógico. También se fueron pegando algunos dibujos que apoyaban las ideas más importantes, por ejemplo los cinco sentidos, indicando que a través de ellos se alimenta la mente. Les habló de cómo los grandes líderes tenían sintonizados sus tres cuerpos, de lo espiritual hasta el físico y ahora se ve a través de los cinco sentidos qué es lo que se quiere para inmediatamente poder conseguirlo, mientras que los grandes líderes veían cuáles eran los dictados de su corazón, de su ser, de su esencia, para que la mente, a través del cuerpo físico, llevarlo a la acción. ¿Y por qué hablar de liderazgo en una maestría?, les preguntó. Algunas de las respuestas que surgieron fueron:

Z: Cuando menos en nuestra profesión, se dice que somos líderes, de los alumnos, de la escuela, tenemos como esa función, como de tomar decisiones. . (RO.2.10-5).

V: nosotros podemos ser líderes, porque de lo que nosotros hagamos, de lo que nosotros transmitamos podemos transformar el mundo, entonces a lo mejor nosotros transmitimos la violencia, la incredulidad (...) el niño se identifica mucho con las personas que le rodean, pasa mucho tiempo con nosotros, a lo mejor el ser líderes, y estar mucho tiempo con él podemos transmitir algo mejor. Ahorita que estábamos hablando de los líderes, a mí se me vinieron a la mente cinco personas, y no tanto que sean buenas personas, para mí no son buenos líderes, pero a la mejor para otras personas sí. . (RO.2.10-5)

L. A: Porque estamos en los ojos de la sociedad, en la escuela somos el ejemplo. Algunas personas se fijan cómo va vestido el maestro o la maestra. Y para eso tenemos que conocernos, saber cómo somos, entenderlo, así como decía Venancio, hay líderes positivos y negativos. Evitar muchas cosas como la violencia. (RO.2.10-6).

Se repartió un material en el que se incluía una lámina y unas piezas para armar un rompecabezas. Primero se les pidió que interactuaran con el material y lo fueran revisando uno por uno para darle vida y lo fueran sintiendo. La coordinadora fue trabajando con todo el grupo para que los profesores acomodaran las piezas en un lugar diferente a la lámina, de tal forma que integraran los tres cuerpos y concentraran con ellos la definición de liderazgo. Preguntó a los profesores cuáles eran las características de un líder de acuerdo a lo que estaba contenido en el material y cómo llevaban esas características a su grupo de alumnos o su vida cotidiana.

Finalmente cada uno de los asistentes construyó un modelo de liderazgo con las características que fueron explicando y aplicando a su rol como docentes, en donde estaban incluidos los tres cuerpos. Se concluyó haciendo mención de las características de un buen líder, que se asemejan a las de la persona madura: Generoso y honesto, modesto y humilde, autodisciplinado, tiene principios y lucha por ellos, tiene conocimiento y carácter, es persistente, con

coraje para decidir, habilidad para tratar a la gente, tiene conocimiento de sí, es el que piensa, habla y actúa en la misma sintonía.

c) Tercera sesión

En esta sesión se tuvo como propósitos que los profesores discriminaran los factores desencadenantes que influyen sobre sus pensamientos y provocan un desgaste profesional, que diferenciaron sus pensamientos automáticos de las emociones y evaluaran la intensidad de éstas. Se inició la sesión con un ejercicio de respiración profunda y al finalizar se compartieron las experiencias al realizar el ejercicio:

J. V: Yo, me di cuenta que en una clase en la cual hablábamos sobre las personas con dificultades visuales, y ahorita con los ojos cerrados me permitió escuchar el ruido de las sillas, los tacones, e imaginarme que personas podrían estar ahí o imaginarme el ruido de la alarma y este tipo de ejercicio me hizo imaginar lo que una persona con estas facultades puede sentir. (RO.3.10)

La segunda actividad consistió en modelar con plastilina lo que se les viniera a la mente con base en lo que se vio en las sesiones anteriores. La actividad se realizó en completo silencio para que hubiera mayor concentración. Al finalizar, se compartieron de manera individual las figuras que se realizaron y el significado que le dieron.

E:yo me estuve acordando de algunas frases que estuvimos viendo en la primera sesión y bueno, empecé a hacer algunas cosas que representan una actitud positiva ante la vida, o sea un sol que aunque es de noche tú siempre sabes que va a amanecer,yo representé algunas montañas porque siempre me gusta que haya retos que vencer y puse un árbol por el simple hecho de tener vida es algo que se puede agradecer a cada momento y esto es básicamente en lo que he estado pensando.(RO.3.10-2).

L.A: Me faltaba hacer un sombrerito, es una cabeza y tiene todo, su nariz, sus ojos porque en las sesiones pasadas hemos visto que la concentración y todo está aquí adentro. Entonces yo le puse este sombrerito porque el sol es como si

todo estuviera a nuestro alrededor y no nos damos cuenta de eso. Y nosotros cuando nos quitamos lagorritapues entonces el sol puede llegar, y es lo que nos pasa a nosotros, hay cosas que nos impiden llegar al fin o ver lo que tenemos, nuestras posibilidades y entonces por eso la importancia de la gorrita. (RO.3.10-2).

L: Bueno, es una representación de lo que son los tres aspectos que es el conocimiento,espíritu, la parte física. Hice un libro y retomé lo que es el conocimiento, traté de hacer como una paloma para representar lo que es el espíritu y una cabecita que representa la parte física del ser humano. (RO.3.10-2).

J.A. Yo representé un árbol y se supone que todas las bolitas que están de color rojo son los frutos y en la parte de arriba pongo un fruto más grande que otros, y en la parte de abajo una persona, tratando de alcanzar los frutos, quizás yo lo interpreté como las metas o los propósitos que uno tiene, a pesar de que uno suba al árbol y que vea algunos frutos más pequeños siempre se persigue el más grande entonces esto es lo que representa para mí. (RO.3.10-2).

S.J. Bueno yo nada más hice dos figuras que fue lo más representativo queestuvimos viendo que es muy importante. Bueno esto es un cerebro, y esto es un corazón que es muy importante si nos preparamos profesionalmente, además de ejercitar también el aspecto mental que estimula y ejercita mucho el aspecto espiritual. Si no los estamos desarrollando a la par pues no podemos crecer como quisiéramos. (RO.3.10-2).

N: Yo al igual que mis compañeras me llamó mucho la atención la parte de lo que eslo espiritual, lo mental y lo físico,que si no se integran esas tres partes, pues siempre va a ver un desequilibrio como personas (RO.3.10-2).

R: Bueno yo empecé con los que se supone esto es la tierra y sobre la tierra un reloj. Recordé más la sesión anterior, éste es mi tiempo y mi espacio, pero aunque sea mi tiempo y mi espacio, no puedo estar sola si vivo con más personas, pues aunque tenga todas esas dudas, por eso el signo de interrogación, o sea siempre voy a encontrarme conmigo misma. Y también el sol que simboliza la necesidad que puedo tener de los demás, aún estando sola-

También la parte espiritual, que hay algo superior que me puede ayudar. (RO.3.10-3).

En la siguiente actividad se pidieron tres voluntarios. Uno de ellos se colocó con los pies juntos y se puso una señal en la punta de sus pies (con cinta adhesiva). Se le pidió que adivinara hasta dónde creían que llegaría dando un salto fuerte con los pies juntos y sin agarrar vuelo. Se colocó una señal en el lugar donde se indicó que llegaría. Se le pidió que realizara el salto y se puso una marca en el lugar a donde llegaron las puntas de sus pies.

Después de la actividad, la coordinadora hizo una serie de preguntas a los participantes: ¿Cómo te sentiste de haber puesto tu meta y poder haberla logrado?, ¿Y después de que lo lograste? ¿Pudiste llegar más lejos? En grupo se reflexionó en torno a lo que descubrieron en esta actividad. Algunas reflexiones fueron las siguientes:

V: yo lo que alcancé a ver de mis compañeros es como que según su capacidad o según hasta su estado de ánimo o todo lo que les está aconteciendo, ellos predicen algo y dicen: ¡no, es que puedo hasta aquí!, o sea aunque vayan más allá, ellos acortan su posibilidad, sabiendo que tienen muchísimas posibilidades porque ninguno brincó menos de la raya que habían puesto, al contrario hubo quién la superó, entonces como que a veces nosotros mismos nos rendimos o decimos hasta aquí puedo, cuando sabemos que podemos dar más. (RO.3.10-5).

R: Yo me di cuenta que muchas veces nos limitamos nosotros mismos en nuestras propias metas, o decimos nada más hasta aquí, pero decimos lo que creemos que podemos hacer y nunca nos proponemos una meta más allá que nos obligue a poner un poco más, y como que siempre decimos esto es lo que puedo pero nunca decimos una meta que nos lleve a rebasar lo que podemos. (RO.3.10-5).

J.A: pero también por ejemplo yo creo que es importante fijarse la meta, y a veces aunque la superes, pues también es doble satisfacción, o sea alcancé la meta y a veces cuando no tienes la meta pues no sabes a dónde vas, y ya

teniendo la meta sabes lo que tienes que alcanzar y si alcanzas más pues, como decía mi compañero, ya es como la ganancia. (RO.3.10-6).

En la actividad cada integrante trabajó en una hoja con tres columnas. En la primera escribieron dos o tres situaciones que pasaron en su vida docente en las que se implicaron cuatro elementos: Quién, cómo, cuándo y dónde. En otra columna escribieron los pensamientos automáticos que se derivaron, para ello se guiaron por la siguiente pregunta: ¿Qué pasaba por mi mente antes de empezar a describirme de esta forma? ¿Qué sentía? Y en la tercera valoraron cada emoción del 0 al 100%. Se partió de dos ejemplos para pensar en otros, relacionados con la propia experiencia, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla No.14: Actividad para descubrir pensamientos automáticos y los sentimientos que genera

SITUACIÓN	PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS (imágenes)	SENTIMIENTOS
<p>Quién</p> <p>Qué</p> <p>Cuándo</p> <p>Dónde</p>	<p>¿Qué pasaba por mi mente antes de empezar a sentirme de esta forma?</p>	<p>¿Qué sentías?</p> <p>Valora cada emoción del 0 al 100 %</p>
<p>Ejemplo:</p> <p>Evalúo erróneamente una serie de exámenes</p>	<p>¡Jo, pero qué nulo soy para organizar mi trabajo!</p> <p>Siempre meto la pata en algo.</p> <p>Soy la oveja negra del centro</p> <p>Ya me puedo preparar para cuando se entere el director.</p>	<p>Desanimado (95)</p> <p>Triste (80)</p> <p>Asustado (70)</p>
<p>Un alumno me desafía verbalmente, con insultos, porque no quiero hacer el ejercicio que propongo.</p>	<p>No tengo autoridad como maestro</p> <p>Soy una maestra fracasada.</p>	<p>Me siento enfadado, ansioso y finalmente deprimido. Comienzo a maldecir a mí alumno y evito situaciones de confrontación con él.</p>
Otra situación		

Después de trabajar con las situaciones anteriores, se les pidió a los profesores que pensarán en una situación que les hubiera pasado en su vida docente y realizaran el ejercicio utilizando la estructura del cuadro anterior. Al finalizar se comentaron algunas experiencias:

E: un alumno siempre muestra una conducta inadecuada en el grupo, sobre todo cuando no estoy presente, no cambia su actitud jamás, aunque se hable con él de buena manera, se le llame la atención fuertemente o se le reprenda, pensamiento automático, siento que me está retando, sentimientos me siento enojada 100% y me siento impotente 80%. (RO.3.10-8).

V: En alguna ocasión, cuando empezaba mi vida de docente, regañé a un niño por mascar chicle en el salón. Al día siguiente la madre del niño fue a verme para decirme que yo no tenía derecho de llamarle la atención a su hijo por mascar chicle en clase, pero lo peor es que cuando yo se lo quité se lo pegué en la frente, el pensamiento automático es pues que el niño no iba a poder más que yo por parte de su actitud retadora y el sentimiento después fue tanto a temor, incertidumbre, angustia y susto por parte mía y porque la madre de familia estaba tan enojada que yo dije ¡me van a correr! Del sistema por haberle pegado el chicle. Esta es la situación que yo creo que nunca se me va a olvidar y de estas aprende uno bastante. (RO.3.10-8).

. En la reunión para entregar calificaciones en frente de las mamás, dos de ellas me empiezan a cuestionar sobre los criterios de evaluación para dar los promedios finales de sus hijos, porque aunque tenían diez en los exámenes su promedio no era de diez. Entonces dos de los pensamientos que vinieron a mí fue que no he logrado ser clara con los propósitos formativos para obtener un número y por otro lado los pensamientos que más recuerdo es que yo decía: es que tienen razón a mí también me gustaría que mi hijo tuviera la oportunidad de sacar diez. Y los sentimientos, pues primero me sentí como en evidencia porque si sentí que me estaban cuestionando, 40%, luego confundida 80%. (RO.3.10-9).

Con el propósito de llevar al grupo a reflexionar sobre la forma como procedemos ante ciertas situaciones, se les planteó la siguiente interrogante: ¿Por qué ocurren este tipo de situaciones? ¿Qué mensaje nos quiere transmitir

la vida con esa situación? ¿Qué nos dice este ejercicio? Algunos comentarios que surgieron fueron los siguientes:

A: En lo personal, genera diferentes situaciones no todos los pensamientos generan el mismo sentimientos o sea que una misma situación puede tener diversos pensamientos y a partir de esos pensamientos se generan diversos sentimientos entonces desde la perspectiva en que lo veas es como te vas a sentir. (RO.3.10-9).

L: Yo creo que en alguna situación en que sentimos que nos estamos ahorcando yo creo que siempre hay un aprendizaje o nos damos cuenta de quienes realmente nos valoran o quienes en verdad nos apoyan en esto. Porque puede ser la situación mas difícil y te das cuenta que hay personas que están a tu alrededor que te pueden ayudar o simplemente te dejan un aprendizaje. (RO.3.10-10).

H: Que a veces, el pensamiento automático nos lleva a actuar de manera equivocada, impulsivamente, cuando los pensamientos automáticos son sobre todo negativos y vemos todo a la defensiva podemos llegar a que en vez de arreglar la situación empeorarla más entonces lo que yo puedo aprender de esto es que siempre hay que mantener la calma, primero buscar una estrategia o algún método para primero tranquilizarnos y tratar de arreglar la situación porque con los sentimientos automáticos pues que sin control no vamos a poder solucionar nada. (RO.3.10-11).

En seguida la coordinadora les planteó la actividad de revisar algunos referentes teóricos al respecto. Les pidió que leyeran algunas frases que iba presentando y realizaran algunas reflexiones con base en su experiencia. Para finalizar algunos profesores comentaron lo que se llevaban del taller, por ejemplo trabajar más algunas técnicas.

d) Cuarta sesión

En esta sesión de taller se plantearon los siguientes propósitos:

- Avanzar en el autodescubrimiento de su ser, trabajando sobre las concepciones o representaciones erróneas que le impiden ese descubrimiento.
- Discriminar los factores desencadenantes que influyen sobre las percepciones del docente al inicio de manifestarse el desgaste profesional.

Se inició con la actividad de “respiración profunda diafragmática”, guiada por la coordinadora del taller. Al terminar, una de las maestras del grupo expresó cómo se sintió con el ejercicio de respiración:

*R: yo me relajé, pero me gustó mucho porque la vez pasada no pude hacerlo y hoy sí.
(RO.4.10-1).*

La segunda actividad fue la continuación de otra realizada en la sesión anterior pero con una versión diferente. Dos personas tomaron por los brazos a la que iba a saltar y le ayudaron en el salto. Al final se reflexionó sobre las siguientes preguntas: ¿Ha llegado más lejos? ¿Es un ejemplo de trabajo cooperativo? ¿Nos hemos sentido diferentes al saltar, con más o menos seguridad? ¿Podemos aprender a “ser” de manera cooperativa? ¿Qué necesitamos para que el trabajo cooperativo sea eficaz?

Algunas de las respuestas fueron:

T: Pues la verdad sentí que ahora sí iba a llegar, sentí la seguridad. (RO.4.10-3).

R: En relación con la otra ocasión pues en que el apoyo entre los compañeros te da más motivación para realizar la meta. (RO.4.10-3).

E: Yo sentí mucha confianza al tener a mis compañeros. (RO.4.10-3).

N: Bueno pues por ejemplo yo sentí que esta vez ayudé en algo y no como la otra vez que nada más estaba como espectador. (RO.4.10-3).

Posteriormente la coordinadora preguntó: ¿Cómo se sintieron al ayudar a su compañero a lograr una meta? y una de las profesoras comentó:

L. Útiles, felices porque brincó mucho (RO.4.10-4).

Otra pregunta que se planteó fue la siguiente: ¿Cómo fue el trabajo individual y cómo fue el trabajo en grupo?

R: Bueno de hecho yo nunca brinco, porque me traumé en la secundaria porque el maestro nos puso a brincar salto de longitud, y entonces yo agarré vuelo y llegué pero justo cuando llegué a donde teníamos que llegar me paralicé y me caí y de ahí ya nunca brinqué. (RO.4.10-4).

La siguiente actividad consistió en elaborar un listado de situaciones cotidianas y significativas que le suceden durante la jornada laboral, desde la entrada en la mañana hasta la hora de salida. En el lado derecho de cada situación escribieron si les causaban malestar o bienestar. Las situaciones se construyeron con base en las siguientes preguntas: ¿Con quién estabas?, ¿Qué estabas haciendo?, ¿Qué pasó?, ¿Cuándo pasó?, ¿Dónde sucedió?

Al finalizar el ejercicio individual se socializó en grupo. Algunos comentarios fueron:

Sí, hay algunas cosas que las hago porque las tengo que hacer, pero que no me agrada hacerlas, por ejemplo el formar a mis alumnos, eso no me gusta más por que el maestro que está de guardia dice: “a ver ahora que el primero B (que es mi grupo) pase por este lado cuando yo estoy acostumbrada a que pues pasemos por acá, rodeamos más. (RO.4.10-6).

Como que tiene que ver mucho el estado de ánimo en que te encuentras para hacer esa retrospectiva porque yo hasta ahorita que me puse a valorar las cosas que escribí puse puras cosas que me desagradan y como que lo relacioné a lo cansada que me siento ahorita por todo lo que hice durante la semana como que así me sentí. (RO.4.10-6).

Posteriormente se realizó un ejercicio utilizando el material de tarjetas. Las que les parecieron más significativas las pusieron en primer lugar y luego las que les seguían en orden de importancia, les dieron un orden, según como se sintieron en ese momento. Al finalizar el ejercicio compartieron con el compañero de al lado las razones de por qué le dieron ese orden a las tarjetas. En plenaria algunos profesores argumentaron la forma como organizaron el material:

L: Bueno yo tengo al principio la tarjeta que dice “desarrollar la fuerza interior” junto con la “habilidad de tomar decisiones”. Yo la puse al principio porque la fuerza interior es precisamente lo que te puede permitir convertirte en libre artesano de tu destino o sea te comprometes y no estás buscando culpables afuera. Si tú te comprometes contigo mismo y entonces tomas decisiones y eso hace que tu carácter se fortalezca en la autodisciplina, no te tomas tú mismo como una carga sino como un compromiso contigo mismo. Eso te lleva a asumir actos de responsabilidad en los ideales en el aspecto a los derechos de los otros porque una vez que te comprometes contigo, entiendes el valor de los demás y entonces tienes respeto por ellos. Para cultivar la creatividad y la forma de expresar tu riqueza interna primero necesitas todo lo demás o sea la fuerza interior, estar comprometido contigo mismo, tener carácter. (RO.4.10-8).

R: Por ejemplo, puedo llegar ya enojada a la escuela por “x” situación y llego ya molesta con ellos, o sea qué les estoy mostrando en realidad de mis ser, el no dominar mis emociones, porque incluso a la mejor no las conozco. Entonces es conocer esa parte de mi ser. Primero tengo que conocer eso, cambiarlo y ver esa parte de mí para saber que los puedo ayudar a ellos. (RO.4.10-9).

Para finalizarla sesión se les dio libertad de elegir la tarea (la mayoría quiso trabajar con el silencio) y se les hizo hincapié en que trataran de autoobservarse para identificar cuáles cosas las estaban haciendo por condicionamiento para cambiarlas por otras que tuvieran una razón de ser, un sentido.

e) Quinta sesión

En esta sesión de taller el propósito que se planteó fue el siguiente:

- Evolucionar en el autodescubrimiento de su ser, a partir del conocimiento de los tres cuerpos (físico, mental y espiritual).

Se inició la sesión con una actividad de relajación. Esta herramienta tiene como propósito llegar a estados de descanso físico y calma mental. Es un acto consciente, controlado en todo momento por la voluntad, pero requiere de un entrenamiento progresivo y sistemático, no constreñido a los horarios del taller, sino que requirió que los profesores lo trabajaran de manera autónoma en diferentes momentos, tiempos y espacios.

Para trabajar con esta técnica se pidió a los asistentes que pusieran sus pies firmes en el piso y un poco separados, de tal manera que se sintieran cómodos, además que relajaran todo su cuerpo, movieran su cuello, su cuerpo y cerraran sus ojos para tratar de relajarse. Se puso música suave y se pidió que trataran de relajar cada parte del cuerpo, que sintieran su respiración y procuraran dar respuesta a la pregunta ¿quién soy? En una hoja escribieron la respuesta y la dieron a conocer al grupo:

N: Una persona que tiene mente, cuerpo y espíritu, los cuales estoy tratando de equilibrar para crecer y poder brindar aspectos positivos a las demás personas. (RV.5.10-1).

V: Una mujer idealista, soñadora, amigable, comprensiva, sensible, sencilla, solidaria, alguien que experimenta, que tiene dudas. (RV.5.10-1).

R: Soy energía, soy un ser lleno de amor, soy una mujer, maestra, amiga, hija...alegre, sensible, fuerte, positiva, cambiante, resiliente, responsable, simplemente soy... (RV.5.10-2).

H: Soy una mujer que poco a poco he cumplido con las metas y sueños propuesto. Capaz de lograr lo que me propongo, que nunca me doy por vencida. En proceso para el establecimiento de nuevas metas y satisfecha hasta el momento, pero con gran expectativa por el futuro. (RV.5.10-2).

N: Una persona positiva, entusiasta, realista y capaz de expresar sentimientos y emociones. (RV.5. 11.04.-2).

V: Soy un hombre apasionado por vivir la vida y luchar por mis sueños. (RV.5. 11.04.-2).

L.A: Persona que siente, quiere, ama y lucha por lograr un mejor futuro. Dispuesto a cambiar.(RV.5. 11.04.-2).

L: Soy una mujer con fortaleza espiritual, con deseos de superación, aunque con ciertas áreas de oportunidad. Optimista, que le agrada su labor, soñadora, sensible y FELIZ. (RV.5.11.04.-3).

En la siguiente actividad, sentados en círculo, se entregó un material del cuerpo humano y se les pidió que de manera individual lo leyeran y lo fueran acomodando como ellos consideraran pertinente. Se les dio tiempo suficiente para que lo organizaran y al terminar se reunieron en equipos de tres integrantes para compartir la forma como acomodaron las piezas y las razones por las que lo hicieron así. Al finalizar, compartieron al grupo lo que hicieron.

La coordinadora terminó explicando la relación el cuerpo físico, el mental y espiritual, llegando a la conclusión de que se requiere la armonía entre los tres para estar bien con uno mismo y con los demás.

f) Sexta sesión

Los propósitos de esta sesión fueron los siguientes:

- Tomar conciencia de los propios sentimientos y de las cosas que son más importantes para uno.
- Detectar las situaciones que producen esos sentimientos y contrastar esas experiencias con las del resto del grupo. Ejercitar la expresión de opiniones personales.

Después de dar a conocer los objetivos de la sesión, se continuó con una "lluvia de ideas" sobre temas que les resultaban más difíciles de compartir. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: Manifestar las cualidades de un compañero, hablar de los sentimientos, manifestar emociones.

Posteriormente se plantearon preguntas como las siguientes: ¿Qué les ha servido de lo que se ha visto en el taller?, ¿Qué han rescatado? Algunas respuestas que surgieron en el grupo fueron:

J.A. *Yo me acuerdo mucho de la dinámica que trabajamos en equipo acá fuera y puso una línea. Primero nos dijo que hasta dónde creíamos que podíamos llegar. Y cuando rebasábamos el límite que nos había propuesto, veíamos que teníamos más capacidades de las que creíamos. Otra actividad que me llamó mucho la atención fue la que hicimos del rompecabezas que tenía que ver con el corazón, los pensamientos, los órganos, los sentidos, paradarle esa importancia, de valorar lo que nosotros tenemos. De conectar los pensamientos, los sentimientos con nuestro cuerpo. (RV.6.10.2).*

L: *Los ejercicios de respiración. Bueno, el tomar conciencia de que la respiración es como un tranquilizante, con mis alumnos y conmigo misma. Y también, o sea, no tiene caso estresarte por algo que de todas maneras no vas a alcanzar a hacer. Porque me sucedió que tuve una semana pesada de exámenes entrega de promedios, bueno así como que sí llegó un momento el que dije: ¡es suficiente! (risas de los alumnos). Ni aunque me quedara toda la noche despierta, no iba a terminar, entonces dije: de todo lo que tenía que hacer, escogí qué es lo que iba a hacer y lo demás, no iba a alcanzar hacer de todas maneras, así como que...bueno. A mí me cuesta mucho trabajo dejar algo sin hacer, y no es que me haya vuelto irresponsable en algo que tengo que hacer, sino más bien es dejar de sufrir por algo que de todas maneras no iba a alcanzar hacer. . (RV.6.10.3).*

B: *A mí me sucedió algo semejante. He dejado de hacer muchas cosas de mi trabajo como estudiante, como que antes me preocupaba mucho el hecho de tener una calificación y como que el hecho de tener una calificación, hacía que me presionara tanto por ese trabajo que me olvidaba de mis sentimientos, de mis emociones, de vivir yo, "Braulio". Pero ahora está llegando el momento en que*

estoy viviendo nada más yo, Braulio (risas). Pero eso también me ha llevado a pensar que no puedo estar ni de un extremo, ni de otro, sino que debo llevar las cosas entrelazadas de tal forma que esto permita balancear mi vida como estudiante, como persona y como maestro, o sea, poner todo en una balanza. De momento me incliné por uno o por otro, pero ahorita ya estoy cayendo en la cuenta que debo regresar a un centro y que éste debe ser el eje rector para seguir hacia adelante.

L: Bueno, yo he practicado lo que es la respiración, pero no nada más yo también mis alumnos. Lo he puesto en práctica y me ha funcionado. También, no sé si fue lo primero que vimos en las primeras sesiones que vimos lo de liderazgo, que nosotros somos parte de un líder dentro del grupo, entonces como que esos tres puntos que usted nos señaló los he puesto en práctica, no solamente con el pensamiento, sino con el corazón de mis educandos. . (RV.6.10.2).

E.L.: Yo también, recuerdo, así como menciona Lucy, esto de mantener tranquilidad, trato de no desesperarme porque yo estaba impuesta a estresarme demasiado y pues últimamente trato de tranquilizarme y trato de ya no estresarme y de ya no pensar qué va a suceder el día de mañana, no es que no piense en el futuro, pero no por estresarme voy a solucionarlo. . (RV.6.10.3).

L.A: Algo que yo he practicado es lo de cerrar los ojos pero por más que trato no puedo y las veces que usted nos ha puesto ejercicios en los que hay que cerrar los ojos, siento que me desespero y pongo las manos en mis ojos y eso es algo que no he podido hacer todavía y sigo practicando y aunque sea así como dijo, entre abiertos, no sé si lo dijo porque me vio, y lo he intentado pero no puedo, he tratado de relajarme y estar tranquilo, sí puedo, pero de cerrar los ojos no puedo. (RV.6.10.3).

Posteriormente se preguntó al grupo: ¿Ustedes creen que las sesiones que han venido al taller les ha servido para conocerse? ¿Algo que no sabían de ustedes, lo han descubierto? Algunas respuestas fueron las siguientes:

L: Por ejemplo, cuando hicimos el ejercicio de acomodar lo que eran los valores, como que yo no me había puesto a pensar, así bien a bien, cuál es mi escala de

valores o cómo es (...). Eso es una de las cosas de las que he tomado conciencia.(RV.6.10.4).

J.A.: A mí me sirvió más para socializar con mis compañeros, bueno con los compañeros de aquí y con el resto del grupo. (RV.6.10.4).

B: A mí me ha ayudado para conocer algunas cosas, y un poco para estar más en tranquilidad, en paz interior conmigo mismo, pero como que no he logrado descubrir ciertas cosas; sí he aprendido ciertas cosas para estar más en tranquilidad, estar más concentrado, pero no he descubierto algo. (RV.6.10.4).

La última pregunta que se planteó al grupo fue la siguiente: ¿En cuántos momentos en el día tengo comunicación con el yo? ¿Cuántos momentos? Las respuestas del grupo en general fueron de dos momentos al día.

Después de tener un panorama general sobre la percepción de los alumnos respecto al taller y los beneficios que iban obteniendo de él, se continuó con las actividades planeadas. El primer ejercicio fue de visualización. Primero se pidió a los participantes que se relajaran, los que quisieran podían acostarse en el piso. Se les indicó que cerraran los ojos e hicieran una respiración profunda. Utilizando la música de fondo se leyó el texto “*Viaje imaginario. El astronauta*”. Durante la narración se colocó junto a los asistentes un diario pequeño.

Al finalizar se pidió que movieran las piernas, los brazos, la cabeza. Se les indicó que se les había colocado un diario de navegación en donde iban a anotar todas las ideas que les vinieron a la mente mientras se les narraba el cuento, con base en los siguientes indicadores: ¿qué cosas metieron en su maleta (3)?, ¿por qué las eligieron, qué cosas van a echar de menos?, ¿por qué esas cosas son tan importantes para ellos?, ¿a qué personas van a echar de menos y por qué?, ¿qué situaciones han pensado?, ¿qué es lo que más les gusta de su vida?

Cuando concluyeron su escrito, se pidió a los alumnos que se integraran en equipos de cuatro. Cada uno compartió lo que escribió en su diario. Los comentarios los concentraron en un papel bond utilizando marcadores,

revistas, tijeras y pegamento. En la lámina expresaron el sentir del equipo, lo que les pareció muy importante. Escogieron al final un capitán de la nave que fue el que expuso el trabajo del equipo:

L: Pues nosotros básicamente en lo que coincidimos las tres, fue en que una de las cosas de las que más extrañaríamos y que por lo tanto más valoraríamos al momento de saber que íbamos a estar un año en el espacio o en la luna, aunque siempre estamos ahí, la familia, o sea, la familia es algo importante así como el calor de hogar, los amigos, y en esta imagen, está muy chiquita, pero representa algunas de las cosas que escogimos para llevar, que fue muy simple y coincidimos en algunas cosas como algo para poder escribir o expresarnos, ropa cómoda y la computadora. Lo más importante y lo que cuenta es esto (muestra la lámina) y también creemos que a veces nos hace falta, no solamente tener conciencia de lo que es más importante, y si en este caso son las personas, pues también esforzarnos más por hacérselos saber sentir, o sea no solamente decir que son importantes, sino decírselos. (RV.6.10.9).

V. Al igual que los compañeros del otro equipo, también platicamos nuestra experiencia del ejercicio y al platicar sobre lo que sentíamos de irnos pues la mayoría del equipo coincidió en que quisiera llevar a su familia pero como era un viaje algo solitario pues a la familia físicamente pues no la podían llevar y se llevarían unas fotografías para tenerlas por ahí. Entonces de todo esto, lo que más nos hizo recordar es como que el plan del viaje, ese sentimiento de lamentación y fue lo que más nos recordó en ese momento. (RV.6.10.10).

J.A. También nos hizo pensar mucho en la forma en que también nosotros nos desempeñamos como personas, pero comentábamos por ejemplo en los niños, hubo un pasaje en el cual nosotros nos remontamos a ubicarnos igual en la vida de los niños. Ubicamos también por ejemplo el papel de la maternidad por ejemplo con Blanca, que es un nuevo papel en el que se involucra, todos coincidimos que en este viaje deberíamos de llevar la familia, aunque ese viaje es para estar en solitario. Pusimos las frases “Para una vida mejor”, “para vivir para siempre” y “un día para gozar” porque coincidimos en que a partir de lo que es la relajación, hacer una toma de conciencia y estar con nosotros mismos, nos va llevar a poder estar mejor y proyectar y dar una vida más sana a los que nos

rodean y siempre con una buena actitud, que es lo que viene más adelante. (RV.6.10.10).

R: Entre las cosas que vamos a llevar están: nuestra mascota, fotografías, una libreta y un lápiz para poder plasmar lo que vivimos, una oración para llevar a dios con nosotros y un cepillo y un espejo. y pues, bueno, coincidimos en que extrañaríamos muchísimo a nuestra familia y después a nuestros amigos y un año después al finalizar nuestro viaje, así llegaríamos (muestra una imagen...) . (RV.6.10.10).

Después de la presentación de los tres equipos, se identificaron algunos aspectos coincidentes: todos llevarían a su familia, la autonomía, los amigos, las relaciones cercanas a cada uno. Finalmente algunos profesores externaron cómo se sintieron al realizar el ejercicio de visualización. A continuación mostramos lo que dijo uno de los profesores al realizar el ejercicio de relajación y visualización, cómo perdió el contacto con la realidad y entró en una fase de sueño:

V. Siempre las cosas las hago, por lo general porque me lo piden (...) no sé cómo se dice, o cuál sea la palabra, y en esta ocasión, igual, lo comencé a hacer así (risas). Pero entonces lo comencé a hacer así, pero como que sentí que mi cuerpo estaba muy rígido, entonces las cosas no las debo hacer así nada mas, entonces comencé por aflojar mis pies. Sentí mis manos muy rígidas, entonces debo soltar mis manos, mi cuello y mis otros movimientos, y entonces empecé a escuchar la música, quería estar más solo, entonces debo de eliminar la música, y eliminé la música. Comencé a escuchar a la maestra y dije debo de eliminar la otra maestra (risas). Pero al momento de regresar me dolió mucho y sentí mucha angustia, de hecho le comentaba a Toño, mi corazón estaba muy agitado y le decía a Armando, es como cuando uno está haciendo una cosa indebida y lo van a cachar a uno y entonces estaba como nervioso. Entonces caí en la cuenta que después de hacer un viaje o algo así, como que me cuesta trabajo regresar, me sentía triste, me sentía fuera de sí, porque iba a regresar. No sé ahorita, como que la sensación fue de angustia, no sé me sentí muy angustiado en un dado momento.(RV.6.10.10).

Para finalizar se les exhortó para que siguieran trabajando en el diario de navegación registrando las pequeñas acciones, fueran descubriendo sus temores, los momentos importantes con su ser, las dificultades con las que se enfrentaban, etc. Se insistió que el compromiso era con ellos mismos y se les pidió que aprovecharan ese encuentro con su propio ser.

g) Séptima sesión

En esta sesión los propósitos fueron los siguientes:

- Reconocer el nivel de realidad (Almacellas, 2009) en que nos movemos y los beneficios o perjuicios que esto conlleva.
- Obtener herramientas creativas que sirvan para continuar en la autoformación de nuestro desarrollo personal y profesional.

Se inició el taller compartiendo lo que se vio en la sesión anterior y los ejercicios que trabajaron de manera autónoma. Se les preguntó sobre qué les hacía asistir al taller. Una de las profesoras comentó que el conocerse más como persona, otra expresó que su deseo de conocerse y de saber cómo se relacionaba con los demás; sin embargo, externó que no era lo que ella esperaba, pero lo que la hacía seguir en el taller era concederle el beneficio de la duda, además ella consideraba que “de todo se aprende”. Reconoció que el taller era importante, pero la mayoría de las veces lo urgente (los trabajos de la maestría) le resta valor a lo importante.

Se continuó con la actividad “El deseo” que consistió en que cada uno debía pensar en un deseo o aspiración para pedírselo a un mago (Sólo debían elegir uno, que le pareciera más importante). En seguida, la persona que iba terminando escribía su deseo en una tira de papel.

En la pared se marcaron dos columnas, una encabezada con el nivel 1 y otra con nivel 2, para ordenar los deseos. Los participantes leían su deseo y se les iba diciendo en qué nivel lo colocaran. Se les pidió que observaran las dos columnas y trataran de identificar qué características tenían las tiras del nivel uno y dos. Se analizó la lógica de construcción y se llegó a la conclusión de

que los objetos, y todo lo que es útil y necesario, son propios del nivel 1. En cambio el amigo, la familia, el servicio, las cualidades, hacen referencia a la afectividad, a los valores, éstos corresponden al nivel 2, el del encuentro y la creatividad.

Se comentó con el grupo que las personas tenemos necesidades ineludibles que pertenecen únicamente al nivel 1, como el comer, el tener un grado académico, tener una profesión, etc., pero si este nivel, se absolutiza, es destructivo para la persona. En el nivel 1 si se pierde lo que se posee, uno se queda sin nada, pero la riqueza del nivel 2, nadie nos la puede quitar.

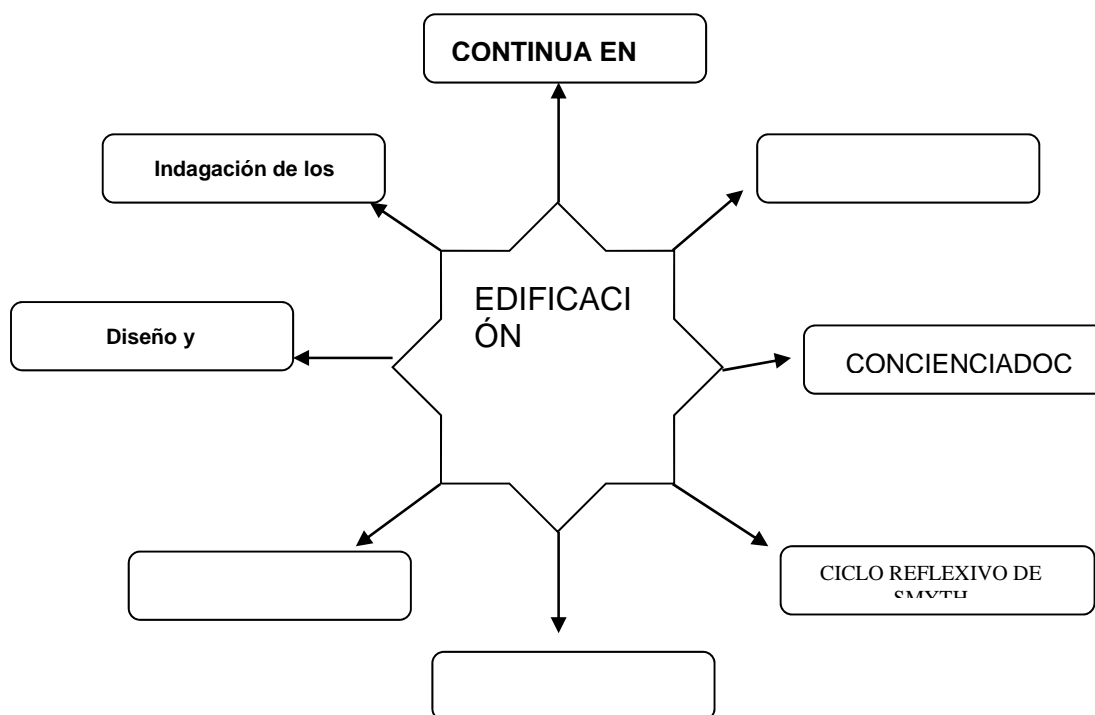
Los profesores pensaron en situaciones concretas de la práctica relacionadas con el nivel uno y dos. Para ello se les entregó un texto denominado: “Las cinco vocales de la pedagogía”, de Pérez (2004). Se les pidió que leyeran las virtudes correspondientes a la primera vocal: amor, alegría y audacia y marcaran las que no estaban favoreciendo en su práctica.

Después de unos minutos de hacer el ejercicio, se les preguntó: ¿Cuándo la profesión del docente se mueve únicamente en el nivel 1 y cuándo en el nivel 2? Hubo varias respuestas, por ejemplo: en el nivel 1 poner una actividad poco formativa para los niños sólo para tenerlos ocupados; planear sin tomar en cuenta a los alumnos y no preparar la clase. Algunos ejemplos del nivel 2, fueron: ser más audaz para innovar en el aula, amar a los alumnos sin llegar a consentirlos, entre otros. Los ejemplos del nivel dos fueron los deseos que pedirían al duende, pero era necesario que ellos pusieran algo de su parte. Para ello fueron nombrando algunas cosas importantes como: el compromiso, la disposición, el dominio de la mente.

Para que el deseo se realizara, también era necesario utilizar algunos dispositivos de autoformación. El ser humano es susceptible de mejorar a partir de la ejercitación oportuna, continua y adecuada en la que utilice diversas técnicas. Por ello, a lo largo del taller, fue necesario trabajar con una serie de herramientas reconocidas y verificadas por las personas que llevan camino recorrido en su trabajo interior y en la mejora de su calidad de vida.

Utilizando material visual se explicaron las funciones del hemisferio izquierdo y derecho del cerebro y cómo se puede potenciar éste último a través de diversas herramientas para que haya un equilibrio entre ambos. Se presentó la lámina siguiente en la que se muestran diversas herramientas para trabajar con la mente.

Figura No.15: Herramientas para el desarrollo personal



Fuente: Yanes, 2006, adaptado

En primer lugar se trabajó la técnica: "Asociación de ideas". Esta herramienta contribuye en la construcción de argumentos, de ideas, a plantear alternativas, obtener soluciones, establecer pautas, organizar ideas, etc. Para iniciar el ejercicio se pidió a los profesores que se concentraran en la palabra "balón" poniendo la mente en blanco para dejar que fluyeran las imágenes mentales. Después anotaron en su libreta todas las imágenes que les evocó la palabra balón y las dieron a conocer al grupo.

El ejercicio siguiente fue el de “Organización mental”. Esta herramienta ayuda a dar los primeros pasos en el desarrollo de la concentración mental, ayuda a corregir la desatención y educa al cerebro para que se ocupe de lo que es necesario o imprescindible en ese momento.

A través de material de diapositivas se mostró el esquema que ilustraba la forma como podían trabajar la organización mental de manera autónoma. Se les pidió que cada mañana destinaran un tiempo para pensar en lo que tenían que trabajar durante el día y lo organizaran en carpetas mentales.

Al abrir la carpeta mental correspondiente a la actividad que se iba a realizar, debían hacer el firme propósito de concentrarse en la tarea y no permitir que ningún otro tipo de pensamiento entrara a su mente. Para ello se les pidió que dieran la siguiente orden al cerebro: *“cuando se esté realizando la tarea correspondiente sólo puede haber pensamientos relacionados con esa tarea. Cualquier otro pensamiento que intente entrar será expulsado de la mente.”* En caso de que algún pensamiento entrara a la mente y perturbara su concentración, se enviaba mentalmente a la papelera de reciclaje. Este ejercicio es una herramienta para trabajar el equilibrio hemisférico, por un lado el hemisferio izquierdo realiza la tarea de la organización de tareas, al mismo tiempo que el derecho realiza el ejercicio de visualización.

El siguiente ejercicio fue el de “Concentración mental”. Esta técnica tenía como propósito que los profesores entendieran la importancia de concentrarse para realizar cualquier tarea con éxito. Para ello se les presentaron algunas filmas en las que se mostraba los beneficios del desarrollo de esta capacidad. Se les explicó que cuando mayor es la capacidad de concentración, mayor es la rapidez con la que se desarrolla el aprendizaje así como la consecución de las metas y compromisos.

La primera parte del ejercicio consistió en que repitieran durante un minuto y sin distracción, la frase siguiente: *“El pensamiento concentrado, es la esencia de la voluntad”*. Concluido el tiempo, los profesores externaron su experiencia durante la actividad. Algunos señalaron la dificultad que tuvieron para

concentrarse en la frase y evitar que otro pensamiento ajeno a la frase pasara por su mente.

La siguiente frase que se les pidió que repitieran fue la siguiente: *“La fuerza de la voluntad, es la esencia de la fe”*. Para que no hubiera confusión por el significado de la frase se les aclaró que la fe se asocia generalmente a lo religioso, pero que en esencia la fe es un proceso mental que consiste en la reafirmación de la voluntad, es decir creer en querer, creer en lo que se quiere. Aclarado el término se procedió a realizar el ejercicio. Éste consistió en la concentración de dos frases, pensando en la relación que guardan entre ellas y el significado de las palabras que contienen. En diapositivas se les presentaron las dos frases siguientes:

“El pensamiento concentrado es la esencia de la voluntad”

“La fuerza de voluntad es la esencia de la fe”

Después de un minuto, se les pidió que socializaran cómo les había ido en el cumplimiento de la meta. Al igual que en el ejercicio anterior, algunos comentaron que habían perdido la concentración. Por último, se puso en el pizarrón electrónico la frase que integrarían a los dos anteriores: *“La fe es la esencia de la creación”*. Se les indicó que disponían de otro minuto para decir las tres frases juntas a partir de la asociación lógica de ellas: si yo quiero algo (voluntad) y se además de quererlo, me lo creo (fe), puedo lograrlo, crearlo (creación).

Para continuar con el entrenamiento de la concentración mental, se realizó otro ejercicio que consistió en repetir cincuenta veces una frase en la que estuvieran el deseo de lograr algo e integrase los tres componentes básicos del ejercicio anterior: voluntad, fe y creación, por ejemplo: quiero ser comprometida y como quiero puedo. El logro de la meta no se logró en su totalidad, los profesores externaron que llegaron al 16, 20, 22 y 30, debido a que tenían que regresarse al uno porque había pensamientos que interferían en su concentración.

Para finalizar la sesión se les dieron unas hojas al tamaño del pequeño diario para que ahí las fueran incorporando. En ellas se incluyeron los ejercicios que se vieron en la clase para que siguieran practicándolos en su casa.

h) Octava sesión

Se inició la sesión recordando lo que se vio en la sesión pasada, como una forma de recuperar los conocimientos previos. También se preguntó a los participantes sobre las técnicas que se trabajaron en la sesión anterior y si estuvieron trabajando con la frase que construyeron. Algunos comentaron que pocas veces lo hicieron, pero que avanzaron en el logro de su meta.

Se concluyó esta parte enfatizando que los objetivos de la educación es hacer mejores seres humanos, pero para ello tenemos que trabajar primero con nosotros mismos porque nadie podemos dar lo que no tenemos.

A continuación se les pidió que formaran un círculo para hacer la técnica de la telaraña. Al momento de recibir la madeja, tenían que decir una virtud que habían desarrollado y que la notaran en su práctica. La actividad concluyó cuando todos lanzaron la madeja a algún compañero y todos dijeron una virtud propia. En seguida se reflexionó sobre lo que pasaría si alguien soltara la hebra y cómo afecta que la red se rompa. En seguida se pidió que se regresara la madeja, pero ahora mencionando la virtud que querían desarrollar en ellos para influir en su docencia. Para finalizar se expresó lo que la dinámica les dejó.

La siguiente actividad fue una escenificación de una charla entre dos profesores, uno que es feliz con lo que hace y otro que busca trabajar lo menos posible e incluso trata de influir en el otro profesor para que sea igual que él. Pasaron voluntariamente dos participantes y se les dio el guión para representarlo. Al finalizar la actuación se entabló un diálogo reflexivo en el grupo: ¿Qué quiere decir la maestra cuando dice a veces no me la paso tan bien pero soy feliz? ¿En qué sentido esta profesora recibe de los alumnos más de lo que les da? ¿Cuál creen que sería el ideal de cada uno de los profesores? ¿En qué nivel de realidad se mueven esos profesores? ¿Qué hace

que la profesora responda de manera diferente ante las presiones internas o externas?

Se repartieron unas copias con la vocales “e, i” de la pedagogía. Se les pidió que al leerlas fueran relacionando lo que decía el autor con su práctica y que fueran marcando lo que les faltaba desarrollar. Al terminar de leer, compartieron el trabajo realizado y argumentaron sus decisiones.

Para finalizar se les pidió que eligieran dos cualidades que quisieran hacer suyas y luego imaginaran algunos comportamientos en los que pudieran concretar esas cualidades en su práctica educativa. En caso de que logran una cualidad en menor tiempo del establecido, podían elegir otra. Se les pidió que siguieran practicando las técnicas con base en el material impreso que se les repartió en esa clase y en la anterior.

i) Novena sesión

Los propósitos de esta sesión fueron los siguientes:

- Reconocer sus cualidades o virtudes que reflejan su verdadero ser.
- Determinar alguna característica que el profesor quisiera asumir en lugar de otra que no le gusta.
- Practicar algunas técnicas para el desarrollo personal autónomo.

Para comenzar la sesión se les indicó a los profesores que iban a continuar practicando más herramientas creativas para el desarrollo personal. Se pegaron en la pared algunas palabras relacionadas con los principios de la pedagogía vistos en las sesiones pasadas y otros que se trabajarían en la reunión de ese día. Se les pidió a los profesores que comentaran sobre el principio que se propusieron trabajar en quince días y si lo llevaron a cabo. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

L: Yo me había propuesto trabajar el entusiasmo y creo que es el (baja la voz se sonríe y propicia las risas del grupo), sobre todo porque los niños ya no querían ir a la escuela, o sea, era muy difícil, era como un estira y afloja porque ya no

estaban muy dispuestos y yo tampoco. Entonces trataba de hacer el esfuerzo de entusiasmarlos primero yo porque lo que les proponía para trabajar, pues ellos vieran que no era nada más para perder el tiempo. Aparte de que como son niños ya más grandes, de quinto (...) ya habían hecho exámenes y ya les habían entregado calificaciones, aparte de que estaban pensando en las vacaciones, entonces fue lo que traté de trabajar: el entusiasmo.(RO.9.10-1).

S.J: Yo me había propuesto trabajar la audacia y sí, he estado tratando de trabajarla en los distintos contextos donde me desenvuelvo. Y, en especial esta semana, tuve que aplicarlo mucho en todas las actividades que se vinieron encima y tiene que ver con todas las palabras que están aquí. Primero me asombré yo misma porque salió todo como lo planeé. Dije, cómo puede ser posible porque otras veces sale, pero no como lo planeé, o salen pero no queda uno satisfecho. Y en esta ocasión sí, me siento satisfecha con lo que hice.(R.O.9.10-2).

L: Bueno, yo me propuse trabajar la alegría, y traté de que en todas mis clases, pero sí hubo momentos que sí me disgustaba que algún niño rompiera las reglas, o que no trabajara, entonces no sé si lo logré o no lo logré. (R.O.9.10-2).

Yo creo que el amor y la pasión (en son de broma. Hay risas en el grupo). Yo creo que el amor por lo que hago y lo que quiero hacer es lo que me permitió hacer las cosas. Ahorita con todo lo que estoy viviendo, de trabajo en la escuela, fue necesario hacer mayor esfuerzo para que las cosas no salieran, sino que salieran un poquito más encausadas al logro que estamos persiguiendo. (R.O.9.10-3).

Una vez que todos participaron, se comentó al grupo que se continuaría trabajado con las vocales de la pedagogía. En esa sesión se trabajó con la “o y u”. Se organizó al grupo en cuatro equipos según las palabras que se analizaron: observación, ocio, utopía y único.

Se les pidió a los asistentes que en tiras de papel pusieran las palabras que se les vinieran a la mente al leer el principio de la pedagogía que les había tocado. Colocaron las palabras junto al principio y se les entregó el material

bibliográfico de las vocales de la pedagogía, lo leyeron y de ahí derivaron otras palabras que pusieron junto a las que habían puesto.

Se compartieron las palabras, los significados que les habían dado y las sugeridas por el texto de Pérez (2004). Las cuatro palabras eran una invitación para que fueran trabajando con ellas en su práctica docente y en el periodo vacacional de verano. Se reflexionó en seguida sobre cuatro preguntas:

- ¿Qué principios pedagógicos son parte de mi filosofía de mi práctica docente?
- ¿Qué principios me gustaría trabajar en mi vida cotidiana y en mi práctica educativa?
- ¿Con qué herramientas cuento para ponerlo en práctica? ¿Quiero querer hacerlo?
- ¿Cuál es el grado de motivación para incorporarlo a mi vida?

Cada uno de los asistentes dio una respuesta global a las preguntas. Algunas de ellas fueron:

Z: Los principios pedagógicos que tengo son la alegría, el esfuerzo, el amor y el asombro y los que me gustaría integrar son: la escucha, la indagación, la audacia y el ocio. Las herramientas con las que cuento son simplemente querer hacerlo y por ejemplo para la audacia, lo que he aprendido aquí en la maestría y ahorita la motivación (no entiendo lo que dice).(RO.9.10.6).

S.J: Como les había comentado. Siempre he visto en mí mayor esfuerzo y audacia. Sin embargo, después de haber visto las últimas vocales o los principios pedagógicos, me gustó mucho la palabra único. Todos somos únicos e irrepetibles y la principal motivación para lograr eso es el sentirme capaz. (RO.9.10.7).

Continuando con la autoindagación y autodescubrimiento, los profesores se integraron en equipos de tres y se trabajó con una actividad en la que cada equipo tomaba una tarjeta y entre todos decidían quién la iba a contestar. El

que la contestaba tenía la oportunidad de tomar una pieza de rompecabezas y colocarla en el pizarrón.

Las consignas escritas en las tarjetas fueron de tres tipos:

Compartir una experiencia: estas consignas apuntaban a guiar a los profesores al reencuentro con su ser interno, con las cosas que les habían sucedido y que eran importantes para ellos a lo largo de sus vidas. Era una invitación a la introspección y al autodescubrimiento.

Reflexionar y dar una opinión sobre un tema específico: estas consignas apuntaban a centrar a los profesores en el momento de máximo poder: el presente. Estaban orientadas para desarrollar la capacidad de discernimiento de los estudiantes y a que pudieran fundamentar sus opiniones. Implicaba, también, el ejercicio de respeto por las ideas ajenas.

Elaborar un concepto nuevo o un deseo para el futuro: estas consignas apuntaban a despertar los sueños y la esperanza, la fe y la confianza. Era una oportunidad para los profesores de proyectarse, explicitando sus anhelos e ideando las formas en que se pudieran concretar

Al terminar de formar el rompecabezas, uno de los integrantes del grupo describió la imagen que resultó y los pensamientos y sentimientos que le evocó:

En seguida se les presentó un video de la playa acompañado de musicoterapia para la relajación. Se pidió a los alumnos que se concentraran en la música y en las imágenes y dejaran cualquier pendiente o asunto que los distrajera. Al finalizar se comentaron sobre los beneficios que tiene la musicoterapia.

Se comentó que cuando se ha pasado por el estado de relajación, es más fácil aislarse del ambiente exterior y dirigir toda la atención hacia el interior. Eso se puede hacer en cualquier lado, pero es mejor cuando se está solo y entre más se haga, mientras más familiarizado se esté con él, este recurso se tendrá a

favor del desarrollo profesional. También sirve para prepararse para una situación difícil, porque ahí no van a participar los miedos, y los prejuicios se pueden desterrar.

Después se realizó un ejercicio de observación mental. Para ello se pidió a los alumnos que se sentaran con la espalda recta para que no se durmieran. Se puso la melodía de musicoterapia “Zona de confort de Steven Halpern” y se pidió a los asistentes que dejaran que su mente produjera imágenes al ritmo de la música. Sin perder la perspectiva de la observación, cada vez que entrara un pensamiento, lo podían observar y parar, congelando su movimiento, impidiendo que formara cadenas de ideas y dejar que se diluyera.

Para salir del estado de relajación profunda se les pidió que se concentraran en su pecho y en su respiración para programar una salida con tres respiraciones lentas y profundas, manteniendo en todo momento el propósito de que al término de las respiraciones de salida, volvieran a la normalidad y poco a poco abrieran los ojos y comenzaran a realizar suaves movimientos de los miembros de su cuerpo, hasta recuperar el estado de normalidad. Al terminar el ejercicio se pidió a una de las asistentes que leyera la filmina en donde estaban escritos los beneficios de ese ejercicio. *“reavivar la concentración y las facultades intelectuales. La música con un ritmo lento, provoca un descenso de los ritmos cardiaco y respiratorio, beneficioso para el cuerpo y la actividad cerebral.”*

Se pidió al grupo que eligieran un ejercicio con el cual se hubieran sentido más tranquilos (la respiración o la música, o el relajarnos) para que lo practicaran en las vacaciones que se avecinaban. Se les exhortó a que siguieran su camino de autoformación para alcanzar la madurez personal.

Para finalizar se acordó una fecha para trabajar la última sesión de taller después de vacaciones, aún cuando hubieran concluido los estudios de la maestría.

j) Décima sesión

Esta sesión tuvo como propósito evaluar el taller, recoger las impresiones de los participantes y conocer su recorrido en su crecimiento personal.

Iniciamos con una visión retrospectiva, en la que se recordó cómo empezó la aventura del taller. Hubo una invitación a la que se respondió sin estar completamente convencidos, y aún así estando en el taller algunos no lo estuvieron del todo. El taller se fue desarrollando con una serie de vicisitudes, como la impuntualidad para empezar, las inasistencias, el cansancio, etc. Se dio la libertad de asistir o no al taller porque el trabajo con el ser es libre. Sin embargo, en la marcha, hubo profesores que se comprometieron con su crecimiento personal y fueron observando resultados.

Después del preámbulo, los alumnos comentaron uno por uno, su nueva situación laboral, la experiencia que estaba viviendo en ese inicio de ciclo escolar. Hicieron referencia a sus redes de relaciones, primero mencionaron las de los compañeros, los niños, los padres de familia, que tienen que ver con la alteridad u otredad. Pero, ¿será la única red de relaciones que tuvieron?, se les preguntó. Después de un momento, hicieron alusión a la relación consigo mismos. Finalmente se comentó de la relación con un ser supremo y la relación con la naturaleza. Se mencionó que el orden en que se fueron mencionando los tipos de relaciones tiene mucho que ver con la importancia que les damos. Las relaciones con los demás a veces fallan porque no hay primero una verdadera relación con uno mismo, mucho menos con un ser supremo. Se comentó que el docente necesita momentos de soledad, momentos consigo mismo en donde pueda nutrirse y regresar al otro, para tener mejor relación con el otro y con ellos para seguir creciendo.

En seguida se pidió a los asistentes que comentaran sobre lo que habían hecho en vacaciones para crecer interiormente. Las estrategias que utilizó cada uno fueron distintas. Algunos utilizaron las del taller, pero otros aprovecharon para relacionarse más con su familia, o con amigos que habían dejado de visitar.

Posteriormente se compartieron experiencias de trabajo personal, las estrategias que les habían estado funcionando y los logros que fueron experimentando. Para terminar se leyó el texto “Se buscan maestros” de Antonio Pérez Esclarín” en el que se exhorta a los maestros a ser más comprometidos con su labor a ser diferentes a la mayoría que sólo buscan estudiar una maestría para lograr un diploma, o que esperan escalar en el escalafón.

VII. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este mundo, y el mundo educativo en particular, necesita contar con personas maduras porque el educando aprende a vivir del educador." (Díaz, 2005, p. 25).

El propósito de este capítulo es presentar los análisis de los resultados obtenidos en la investigación sobre el proceso formativo, tomando como referente el programa de la Maestría en educación primaria. En un primer apartado realizamos un análisis de los resultados obtenidos a partir de la integración del componente personal en el programa de la maestría. En un segundo momento, mostramos seis casos de trayectorias trascendentes de profesores que participaron en el taller de autoindagación.

El análisis lo construimos con base en algunas categorías derivadas del apartado anterior y otras que fueron emanando de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados. Las categorías que se tomaron en cuenta para este análisis son: compromiso y responsabilidad, desintegración del ego, sensibilidad, apertura mental, autoconocimiento, coherencia, autoindagación, conciencia, mejora continua, voluntad, humildad y equilibrio emocional. Todas ellas se relacionan con los rasgos de madurez que fueron desarrollando los profesores durante su proceso formativo.

I. EL PROCESO DE FORMACIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA MADUREZ DEL DOCENTE

1. El compromiso y responsabilidad del profesor con su tarea educativa

Responsabilidad es responder con habilidad, con sustento, dedicación y creatividad a los requerimientos de los niños y jóvenes de hoy y a las exigencias de la sociedad actual (Cano, 2004, p. 9). Ese enorme compromiso y responsabilidad que tiene el docente nadie lo puede discutir (Bromberg, Kirsanov y Longueira, 2007), pero ¿cómo se apropia de esta responsabilidad?, ¿cuál es su grado de compromiso con su labor?, ¿cómo se manifiesta ese compromiso y responsabilidad en su tarea diaria?

El compromiso del docente se ve fuertemente cuestionado por la sociedad al percatarse que los niños concluyen su educación básica sin las competencias necesarias para responder a los retos actuales. Otro indicador que se utiliza como parámetro para valorar la responsabilidad es el cumplimiento de los profesores con los días establecidos en el calendario escolar, con la impartición de sus clases. Existe una queja generalizada de los padres de familia por la falta de cumplimiento de los docentes a clase, justificando sus inasistencias con argumentos como: “tengo derecho a permisos económicos”, “tuve consulta médica”, “me citaron en la supervisión”, “tuvimos reunión sindical”, etc.

La práctica docente, el ejercicio de la profesión docente, requiere un bi-compromiso raigal: por un lado, con el conocimiento y los modos de abordar su enseñanza, y, por otro lado, con el alumno, ese ser humano que la sociedad les ha encomendado para su pleno desarrollo (Castro, 2005, pp. 173-174).

En relación con lo que dice el autor, el compromiso raigal de los profesores se favoreció desde los primeros semestres con el conocimiento del alumno como ser humano y los retos pedagógicos que les implicaba atenderlos para impulsar su pleno desarrollo. Los profesores coinciden en que aumentó su compromiso con alumno y su situación, y prueba de ello fue el cambio de actitud hacia con ellos. Al concientizarse de su labor como docentes fueron cambiando la forma de ver al niño y la manera de tratarlo.

El compromiso con la tarea de educar no se adquiere por completo a través de un programa de formación, sin embargo, éste puede potenciarlo y ayudar al profesor a mantenerlo. Al ingresar a la maestría los profesores en formación se reconocieron con cierto grado de compromiso con sus alumnos, pero éste se intensificó durante sus estudios de posgrado, como se manifiesta en el siguiente comentario:

A lo mejor cada uno de nosotros ya traía cierto compromiso al momento de ingresar a la maestría, pero por lo menos a mí y a mis compañeros también, por ejemplo la unidad (asignatura) de Desarrollo hizo que desde luego, luego,

cambiara muchas formas de ver a mis alumnos y verlos más como seres humanos a como los veía antes. (F.G.2.1).

Sí me sentía comprometida con ellos y con su situación porque he trabajado mucho en rural y en unitaria, y he visto lo que es la pobreza y muchas cosas de esas, entonces el compromiso como que ya existía, pero cuando vimos las etapas de desarrollo, mejor que en licenciatura, comprendí que era parte de lo emocional y cómo lo emocional iba relacionado con lo intelectual, y entonces ya me preocupé más por ese lado. (F.G.2. 2).

Una de las profesoras comentó: *“Si yo les pido algo y no me comprometo igual a entenderlos no voy a crecer tampoco como profesional”*. Entender al alumno es parte del compromiso profesional y una competencia que el docente debiera desarrollar. El compromiso con los alumnos empieza primero con el compromiso con uno mismo y el propio desarrollo personal y profesional hasta alcanzar la madurez. Al respecto una de las profesoras entrevistadas comentó: *“a lo largo de los dos años de maestría maduré intelectual como profesionalmente, gracias a todos los maestros que tuve en el momento y me di cuenta que a la mejor muchas veces no tomamos en cuenta a los niños. “ (F.G.1.1).*

El compromiso implica entrega, comprensión del alumno, continua superación docente, hacer que todos aprendan, etc. La forma de actuar del profesor refleja el compromiso que tiene con su labor y su ética profesional (Hargreaves, cit. en Contreras, 1997). Tiene que ver con el deseo de realizar una enseñanza de calidad, la pasión por su profesión, el sentirse comprometido con el logro de los valores y aspiraciones de la educación, e incluso con manifestar su indignación o rechazo ante ciertas situaciones que son reprobables. La responsabilidad y el compromiso son el motor que impulsa al docente a llegar antes que sus alumnos y salir después de ellos, que lo mueve a ser ingenioso para generar ambientes “que alegren el aprendizaje y susciten escenarios pedagógicos que hagan sentir el gozo de comprender para conocer con sentido, en forma analítica y crítica.” (Cano, 2004, p. 9).

La asunción libre del compromiso moral, intelectual y social con sus alumnos, irradian los valores educativos del profesor, su conciencia moral, su humanidad, su madurez personal, que son la mejor forma de educar integralmente al alumno.

El compromiso del docente está muy vinculado con su ética profesional, no basta con el cumplimiento de aspectos técnicos o administrativos, sino que va más allá; el docente comprometido busca la coherencia y autenticidad, educarse para educar de manera integral a sus alumnos. Uno de los profesores decía que el compromiso tenía que ver con *“ser agentes de cambio para nuestros alumnos, porque finalmente para ellos es que nos profesionalizamos.”* (F.G.2.3).

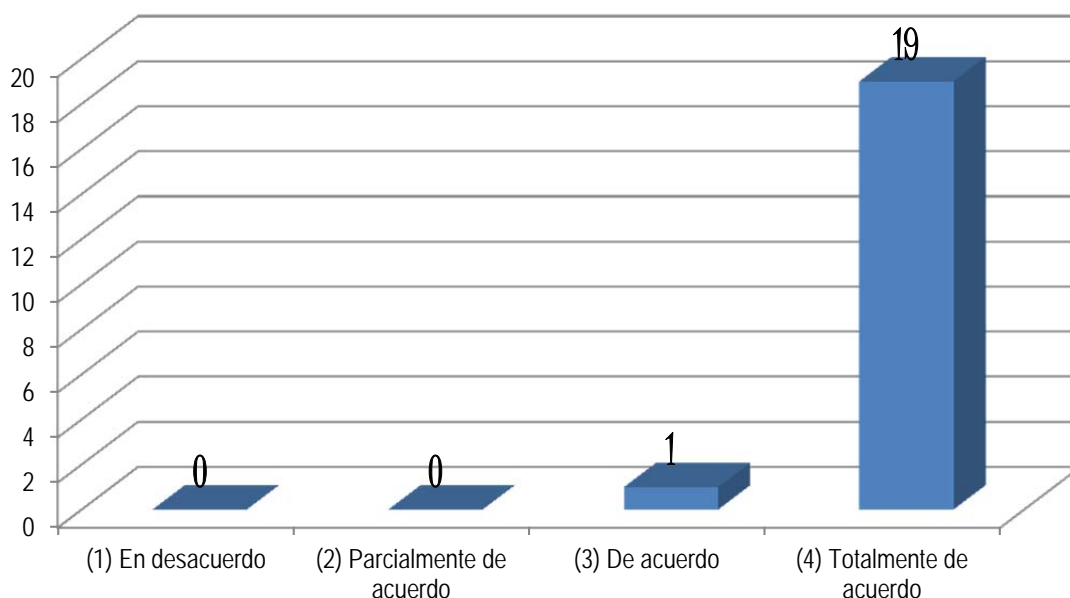
El compromiso moral, intelectual y social del profesor con la formación integral de sus alumnos es uno de los propósitos que plantea el programa de maestría. El cambio al que alude el compromiso del docente, no se refiere sólo a los aspectos técnicos, sino al desarrollo de competencias profesionales en las que se integra el componente personal.

El compromiso intelectual con la educación integral de los alumnos crece en la medida que el docente adquiere mayor madurez intelectual. Ésta no se refiere a tener un cúmulo de conocimientos, sino a saber reflexionar y adoptar una postura crítica, primero hacia el propio actuar, y después hacia los hechos que acontecen y la propia vida. La madurez intelectual es la “capacidad de comprenderse, de comprender a los demás y comprender al mundo, para así poder comprometerse en la propia realización. Ser inteligente, creativamente inteligente, implica capacidad de aprender y desaprender, aprender a aprender, aprender a comprender, producir y crear” (Pérez, 2004, p. 65).

Para conocer más sobre el logro de este aspecto, en la encuesta de opinión se le preguntó al grupo de maestría lo siguiente: ¿En qué medida los estudios de maestría contribuyeron en el desarrollo de competencias profesionales para dar una respuesta más comprometida con la educación integral de sus alumnos? Los

resultados de la autoevaluación aplicada a los alumnos al final de la maestría los podemos observar en la siguiente gráfica:

Fig. No. 16: Contribución de la maestría al desarrollo del compromiso con la educación integral de los alumnos.



La gráfica muestra que un 95% de los docentes está completamente de acuerdo en que la maestría les proporcionó las competencias profesionales necesarias para infundir en ellos un mayor grado de compromiso con la educación integral de sus alumnos. El compromiso con el alumno empieza en la mejora de la relación y comunicación con él, *si no hay un clima, un ambiente de confianza, donde se tome más que nada el ser, nunca va a salir adelante el saber y el hacer. (F.G.1.1)*

2. Desintegración del 'ego': mejora personal y profesional

La evolución del ser humano sólo es posible si destierra de sí mismo el egocentrismo y sus manifestaciones. El primer paso para mejorar como personas y superar los lastres, es percibirlos y tomar conciencia de ellos, de esta manera podremos encaminar y concentrar los esfuerzos en el logro de las virtudes que son contrarias a las actitudes y comportamientos egóticos. La

disolución del 'ego' se logra trabajando con el interior y haciendo el bien a los que nos rodean. Este fue uno de los propósitos que nos planteamos durante los dos últimos semestres del trayecto formativo de los profesores de la Maestría en educación primaria, cuyos resultados mostraremos en este apartado.

La formación contribuyó a modificar en cierta medida los pensamientos y actitudes egóticas, a partir de que los docentes en formación los percibieran en su práctica, como se puede observar en los siguientes comentarios:

Yo hacía muchas prácticas de enseñanza de las que yo había observado que me habían enseñado. Una era el dejar a los niños sin recreo. Entonces a lo largo de los dos años de maestría maduré intelectual como profesionalmente, gracias a todos los maestros que tuve en el momento. La maestría al tener un enfoque profesionalizante, como que me permitió ir descubriendo muchas rutinas, muchas prácticas e ir descubriendo como el porqué e irme comprometiendo más con mis niños., a la mejor hay conductas que yo mismo las propiciaba, había actitudes que yo misma "reforzaba" mucho en mi grupo, pero como no me observaban como maestra, pues no las veía. (F.G.1.1).

Yo basaba mi práctica en lo que creía y en lo que yo hacía, pero nunca sin ver a los niños, incluso, había unos que pasaban invisibles para mí. Pero después de terminar la maestría veo que hay un cambio en mi forma de ejercer mi práctica docente con ellos. Tan hubo un cambio que yo siento que hay más comunicación entre ellos y yo. Era uno de los aspectos que yo perseguía: establecer un clima y un ambiente de comunicación con los niños. (F.G.1.1).

De acuerdo con este ejemplo, el cambio de la mentalidad y actitudes egocéntricas se produce mediante un proceso de concienciación cuyas fases podríamos definir de la siguiente manera: auto-observación de los sentimientos, pensamientos y acciones; reconocimiento de los pensamientos y actitudes egóticas; buscar razones de por qué se hace lo que se hace; deseo y voluntad de cambio; trabajar por conseguir la meta deseada, alcanzar las virtudes y la puesta en práctica de los principios pedagógicos.

En este proceso intencionado de mejora, el docente y el alumno crecen mutuamente. El fortalecimiento de las virtudes de uno influye en el desarrollo de potencialidades del otro. El enfoque de la maestría orientado hacia la profesionalización de los docentes no es suficiente si sólo contribuye al fortalecimiento de las competencias para el fortalecimiento de la práctica docente, sin considerar las competencias intrapersonales e interpersonales que son la base para el cambio y la mejora permanente.

Durante el proceso de reflexión, los profesores en formación lograron tomar conciencia de algunas acciones pedagógicas que estaban influidas por el 'ego' docente, tales como: la costumbre por la comodidad de continuar con el mismo método que aparentemente "ha funcionado", no tomar en cuenta los comentarios ni opiniones de los niños por concebirlos con poca capacidad de hacerlo, pretender que los alumnos aprendan igual y vayan al mismo ritmo; evidenciar a los niños que no cumplen con las expectativas del profesor, entre otros. La modificación de estas actitudes se fue dando durante los estudios de la maestría, como lo expresa uno de los profesores:

Por la costumbre, me di cuenta que había caído en ser una maestra tradicionalista, me di cuenta en la maestría que no era la mejor maestra, mas sin embargo, en su momento, yo no pensaba así, yo decía que les enseñaba muy bien. Pero ya en la maestría yo me doy cuenta que disto mucho de ser una maestra que enseña, (...) que los escuche, que los entienda, que los comprenda, que tome en cuenta, sus opiniones, su nivel de desarrollo y no toma a todos los niños por igual; porque yo tenía un grupo de primero y todos tenían que aprender y con mi método, no me daba más oportunidades de buscar y eso, o sea, sí me había funcionado el primer año, pues así tenía que ser el segundo y el tercero, y así sucedió en algunos años de mi práctica. (F.G.1.2).

Para lograr el verdadero cambio hay que partir de reconocer las propias inercias, "el verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica "presencia de duda sobre nuestro condicionamiento" y "ausencia de miedo al cambio" (Herrán, 2011c, p. 15).

El cambio también requiere de audacia, que es un principio pedagógico que plantea Pérez (2004). Ésta sólo es posible sin el miedo a la actuación. Es atreverse, arriesgarse a vivir de un modo fecundo, dispuesto a dar lo mejor de sí con todas sus potencialidades. “Las personas pusilánimes que no arriesgan nada, dejan de crecer y renuncian a la plenitud. Prisioneros de sus miedos, son esclavos que han renunciado a la libertad, pues sólo cuando una persona se arriesga, llega a ser libre.” (Pérez, 2004, p.125). Atreverse a innovar la práctica y mantener esta actitud innovadora, aún después de la trayectoria formativa, es posible si se logra mantener la flama del compromiso con la educación integral de los alumnos, como se refleja en los siguientes comentarios:

Ahorita me quito ya de esa parte de la maestría y empiezo a usar lo que aprendí en ella. Uno de los aprendizajes fue la interacción entre maestros (...). He aprendido más como a disfrutar mi profesión que antes, porque antes me sentía como ¡ay! ¿y ahora qué les voy a enseñar?, o por qué esto si a la mejor nunca les va a servir. Ahora antes de iniciar la clase siempre me pregunto qué de lo que vamos a aprender va a servirles, como que eso me ha dado un grado más alto de satisfacción en mi profesión, pensar qué les va a servir, y no pensar sólo en el que más sabe, sino también en el que no sabe. (F.G.1.3).

Ya estoy utilizando un diario con mis niños, que no lo hacía antes, estoy implementando estrategias que fueron aportes de mis compañeros. Y luego a veces me lo llevo a la casa y me pongo a leer y encuentro lo que dije y me pregunto ¿Por qué dije esto? A la mejor la consigna no fue la adecuada o ¿por qué me molesté? He avanzado mucho en ese sentido y pretendo no dejarlo, ya seguir en ese camino, porque eso nos permite ir creciendo como maestros, decir soy crítico de mi propia práctica. En lugar de criticar la de los demás, criticar la mía, pero con el ánimo de ver hacia delante, de avanzar, y no estar dentro del montón. Ser agentes de cambio para nuestros alumnos, porque finalmente para ellos nos profesionalizamos. (F.G.2.2).

En estos comentarios podemos observar que los profesores mantienen una actitud reflexiva sobre su forma de ser y actuar en el aula. Se preocupan por el aprendizaje de todos los alumnos, y no sólo de unos cuantos. La manera de

dirigirse a sus alumnos, y la forma de reaccionar ante ciertas situaciones son elementos que cobran importancia dentro de la práctica reflexiva.

Lograr que los profesores en formación mantengan la innovación y el cambio educativo, aún después de egresar de la maestría, es todo un reto para ellos y para los formadores de docentes. Los profesores entrevistados aludieron que al concluir sus estudios experimentaron una sensación distinta respecto a su compromiso con el cambio. Ya no era la presión de hacer algo para mostrar evidencias de su crecimiento profesional y el de sus alumnos, sino el impulso interior que los comprometía libremente a realizar una práctica docente acorde con los principios en los que fueron formados por el bien de sus alumnos.

3. La sensibilidad, un rasgo de humanidad del profesor

Al incursionar en los procesos de formación continua, los profesores llegan con un bagaje de conocimiento pedagógico importante, adquirido mediante la vía de su formación inicial, pero principalmente en su trayectoria laboral, a través de la socialización de la experiencia. Tomar en cuenta esos conocimientos en los espacios de formación ayuda a que el docente los valore, los modifique, los resignifique y fortalezca, o en su caso, los desaprenda. Por otro lado, el identificar esos conocimientos, habilidades, valores y actitudes en la propia práctica da la posibilidad al docente en formación de monitorear su aprendizaje en el ámbito personal y profesional para valorar su progreso durante el trayecto formativo.

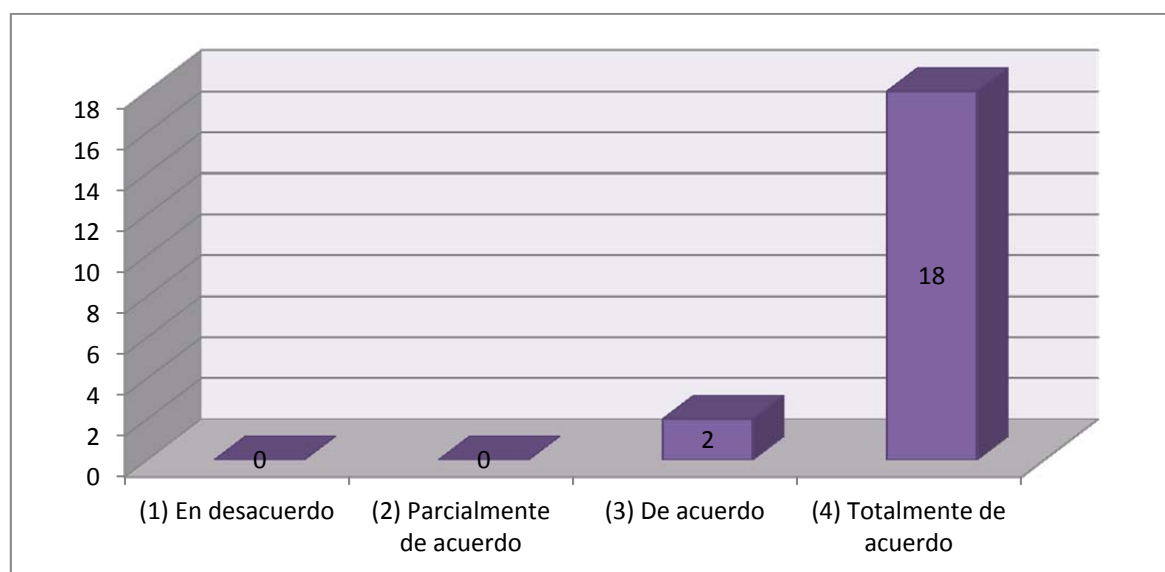
La sensibilidad docente, de acuerdo con Max van Manen(1998), es parte del tacto pedagógico que los profesores adquieren particularmente en el contacto con la realidad de contextos desfavorecidos y se potencia en su formación mediante el conocimiento del alumno como un ser integral. La reflexión pedagógica es la forma como los profesores maduran, profundizan y modifican su quehacer a partir del contacto con sus alumnos (Van Manen, 1998). Este valor propicia la toma de conciencia, hace que el docente se preocupe por la situación problemática y lo impulse a actuar en consecuencia con un referente

teórico apropiado. Las problemáticas morales y sociales que aquejan la sociedad actual interpelan al docente para que se comprometa con mayor ahínco en la transformación de una cultura que pone en riesgo la dignidad del ser humano.

Cuando el docente es un conocedor del desarrollo humano del alumno, particularmente de sus procesos de desarrollo físico, cognitivo, social, moral y afectivo-emocional, comprender los principios de desarrollo, la integralidad del proceso y la relación del individuo con el ambiente, logra entonces tener mayor sensibilidad y realizar las adecuaciones a su enseñanza basadas en las necesidades y requerimientos de sus alumnos.

La sensibilidad es parte de la madurez humana que los docentes desarrollan en el contacto con la realidad se potencia en la formación a través de la reflexión sobre su forma de ser y actuar en el aula con sus alumnos y las problemáticas morales que aquejan la sociedad actual. Un profesor sensible adopta una actitud generosa con sus alumnos y el entorno que le rodea. En relación con este aspecto, la autoevaluación aplicada al grupo de maestría incluía la siguiente pregunta: ¿Estoy dispuesto siempre a adoptar una actitud generosa, a comprometerme y ser solidario? Las respuestas las podemos observar en el siguiente gráfico:

Fig. No.17: Disposición para adoptar una actitud generosa, comprometida y solidaria



Los resultados reflejan que el 90% de los profesores que estudiaron la maestría están totalmente convencidos de haber logrado una mayor disposición para adoptar actitudes de generosidad, compromiso y solidaridad para con sus alumnos, sobre todo con los que precisan de un mayor apoyo por parte de ellos como docentes.

Si no se conocen los períodos críticos que se presentan en diversos aspectos del desarrollo y, por ende, del aprendizaje, difícilmente el maestro podrá comprender en toda su magnitud la tarea que enfrenta y el tipo de estímulo que debe ofrecer. Asimismo, si no se reconocen y analizan las expectativas sociales, sino que se asumen automáticamente, la maestra no tendrá consciencia de las tareas y presiones que el medio ejerce sobre el niño en sus diferentes etapas. (León, 2007, p. 10).

El conocimiento del desarrollo humano del alumno, particularmente de sus procesos de desarrollo físico, cognitivo, social, moral y afectivo-emocional, favorece que el profesor logre comprender y aplicar esos principios, así como la integralidad del proceso y la relación del niño con el ambiente, pero sobre todo, logre hacer las adecuaciones a su enseñanza basadas en las necesidades y requerimientos de sus alumnos (León, 2007).

1.1 La atención a la diversidad, un rasgo de sensibilidad del docente

La sensibilización del docente es una dimensión que caracteriza al ser humano. La respuesta que da el profesor a la diversidad tiene que ver con su grado de sensibilización hacia las diferencias, aspecto que se ve reflejado en las formas de relación con sus alumnos, en sus expresiones y comportamientos que forman parte de su currículum oculto. La atención a la diversidad requiere del docente el desarrollo de su sensibilidad para no quedarse impasible ante las necesidades de sus educandos y problemas sociales del entorno.

Su profesionalismo lo llevará a asumir una actitud incluyente y a descubrir la riqueza que hay en la diversidad. Por lo tanto, su nuevo rol no es de enseñar

cosas, ya se dijo que el mastro no tiene que enseñar nada, es el estudiante que tiene que aprender y el maestro con él. (Urban, 2003, p.87).

Un grupo diverso ocasiona muchos conflictos a los docentes, ¿es un problema! dicen algunos, quisieran que todos sus alumnos fueran iguales y con un nivel alto en sus capacidades. Si así fuera la realidad educativa ¿cuál sería la función del educador? ¿qué retos le implicaría su enseñanza? Reconocer la diversidad, aceptarla y atenderla de manera eficaz es una competencia profesional que todos los días tendría que cultivar el profesor. Además esto es cuestión de ética:

...trascender el ámbito de lo particular para preocuparse de lo singular y lo social, pues sin un verdadero compromiso de solidaridad con los educandos, especialmente con quien más lo necesitan por sus limitaciones, se torna difícil una referencia a los principios éticos. (Villalobos, 2003, p.70).

La atención a la diversidad requiere también que el profesor abra su mente hacia nuevas realidades, hacia situaciones distintas a las que no estaba acostumbrado y se dé la oportunidad de aprender a partir de ellas. Esto implica dejar la comodidad de lo que siempre había hecho y que, a la mejor le daba resultados. Por otro lado, le exige preparación, trabajar con otros, creatividad, etc. para emprender los cambios que requiere su intervención. Esto lo podemos percibir en el testimonio siguiente:

Yo antes tenía una visión muy cerrada en cuanto a que yo no podía atender niños con necesidades educativas especiales porque mi formación no me había preparado para eso, ¡cómo yo, si no era maestra de educación especial, yo iba a atender a esos niños! Entonces en cierta forma, el contar con la unidad académica de Desarrollo infantil o de desarrollo del niño, me ayudó a ver que yo tenía la capacidad para poder atender a la niña, y si en un primer momento mi actitud iba a ser un impedimento no iba a poder avanzar para atender a la niña. Primero tiene que haber una apertura, un cambio de actitud hacia ella para poderme acercar a ella y posteriormente cómo poder atenderla, acercarme al CAM, a los maestros de educación especial, para que me dieran algunas

estrategias, y en sí también , parte de mis maestros de aquí de la maestría me apoyaron. (F.G.1.9).

La primera justificación que da el docente para no atender a los alumnos con alguna discapacidad es que no está preparado, pero tampoco quiere hacerlo. En el caso de esta profesora fue lo mismo. Sin embargo, al cursar las asignaturas relacionadas con el conocimiento del niño, particularmente “Desarrollo y aprendizaje” descubrió que tenía la capacidad para atender a esos niños, porque en este curso se les sensibilizó para ello. Reconoció que lo primero que tenía que cambiar era su actitud y de esa manera, se dio la oportunidad de aprender a partir de esforzarse para que sus alumnos aprendieran

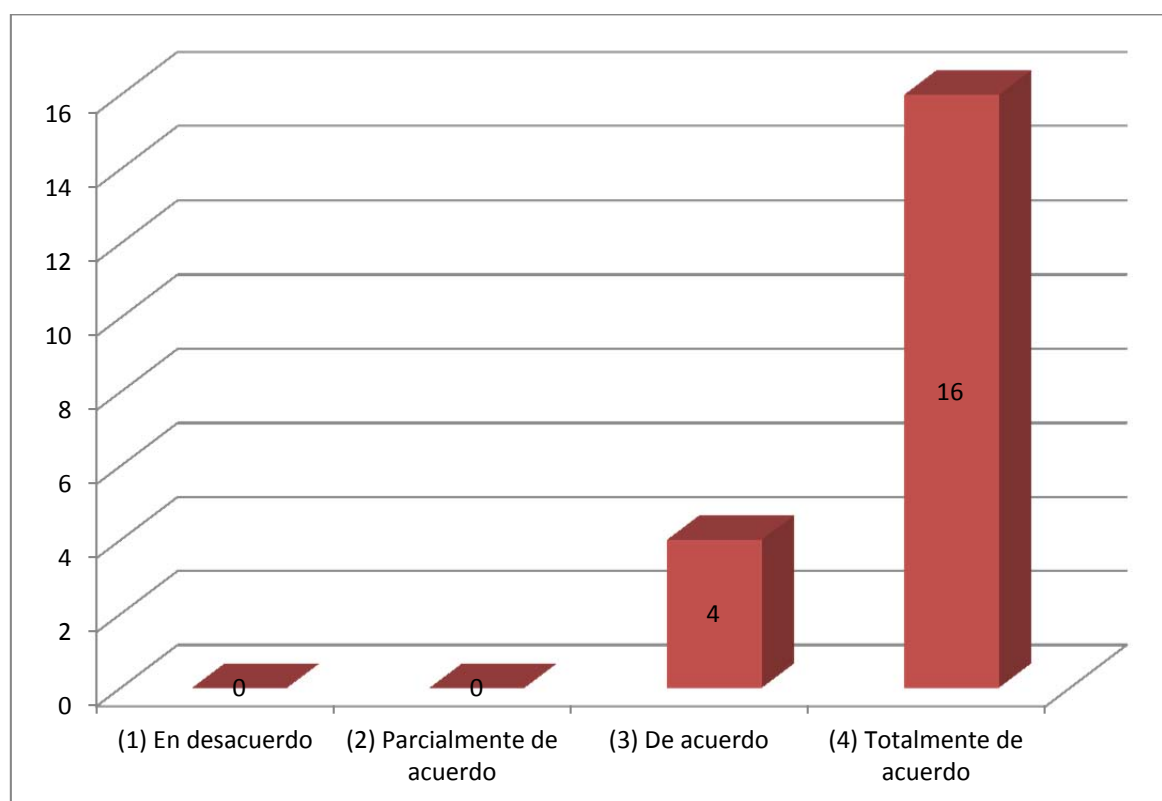
La riqueza del grupo la hace la diversidad. Ésta es una concepción de un profesor con una actitud madura, que deja su comodidad pedagógica de atender sólo los niños que le implican menos esfuerzo, para entregarse con entusiasmo al grupo en general, empeñando su mayor esfuerzo en los niños que requieren de una mayor atención. Una de las funciones del docente es desarrollar en sus alumnos la capacidad de verse diferentes pero a la vez iguales, como lo señala una de las profesoras.

Es que por más diversas que seamos las personas siempre hay un punto de encuentro, la diversidad, no significa que sea blanco y negro y con eso tengas que trabajar. Eso también lo he podido percibir un poco más con mis alumnos, lo pude hacer el año pasado cuando yo decía: los de alto rendimiento académico y los de bajo rendimiento académico, y comentarios que con otras maestras hacía como: ¡no, pues si tuvieran 20 como fulanito otra cosa sería!, cuando la verdadera riqueza de trabajar con un grupo de alumnos es precisamente que no todos sean como fulanito, o como los niños que nunca nos generan ningún problema. (...). Yo creo que ese es un descubrimiento que he hecho a partir de la maestría, trabajar con la diversidad no es considerar a los alumnos como totalmente diferentes, y ajenos unos de otros, sino diferentes, pero también con la posibilidad de coincidir en algunas cosas para, a partir de ahí trabajar juntos (F.G.1.9).

El maestro siempre trabajará con la diversidad, pese a que le cueste hacerlo, porque no hay grupos homogéneos. En el caso de esta maestra, sus concepciones respecto a la diversidad fueron evolucionando: de concebirla como problema pasó a percibirla como una riqueza. La formación en la maestría le ayudó a descubrir que los alumnos son diferentes, pero también tienen aspectos comunes, que son parte de la identidad del ser humano, la esencia que se mantiene inmutable.

En la forma de enseñanza es donde el docente materializa su compromiso con la diversidad. Ante la pregunta de la autoevaluación: *¿Diseño actividades de aprendizaje tomando en cuenta la diversidad sociocultural de mis alumnos, sus posibilidades de desarrollo, sus intereses y necesidades, las características del contexto social en el que se ubica la escuela, así como la naturaleza del conocimiento?*, sus respuestas fueron las siguientes:

Fig. No. 18: Diseño de actividades tomando en cuenta la diversidad del grupo



La gráfica muestra que el 80 % de los alumnos están convencidos de considerar la diversidad en su práctica diseñando actividades diversas que toman en cuenta las posibilidades de sus alumnos. Estos resultados coinciden con los testimonios siguientes:

Antes yo pensaba que la diversidad era un problema en el aula, sabía que los alumnos todos eran diversos, pero yo lo veía como un problema. Después me di cuenta que podía ser una oportunidad y pues sí empecé a trabajar sobre eso. Hice adecuaciones curriculares aunque muy pequeñas, todavía no he logrado muy bien el hilito como para ver cómo hacerle. Necesito conocerlos más, ahorita como estoy viendo el cuerpo humano y todo eso, procurando que los niños se conozcan y que son diferentes y únicos y que merecen respeto. (F.G.2.7).

Como tengo primer año, tengo niños desde los cinco hasta los diez años, son treinta y siete. Entonces los niveles de escritura están muy diversos, muchos muy diferentes, ya para ahorita tengo dos que leen y una que empieza a hacer bolitas, pero es un avance, porque no sabía ni siquiera tomar el lápiz. Yo antes de la maestría me abría desesperado mucho, pero yo misma me acordé, cuando vimos los procesos de escritura, de cómo se adquiere, y cómo cada niño lleva su propio proceso, eso me lleva a estar tranquila y a respetar ese proceso. Por ejemplo la niña que hace bolitas, cuadritos y ya se aprendió la “d” de dulce y donde quiera la escribe, para ella ya es un avance. Otra cosa que me ayudó fue lo de la autoestima (su tema de portafolio). Tengo un niño que está un poquito deforme y a veces no quiere salir a recreo, no quiere salir a jugar, y ya lo he hecho que juegue con los otros. En cosas que él puede. Estoy intentando que él se sienta útil, porque no tenía ese concepto de sí mismo. Estoy manejando cosas de ese tipo ahí en el grupo. (F.G.1.5).

De estos ejemplos podemos derivar que el cambio profesional implica el cambio en el ámbito personal. En el primer caso, la maestra cambió su concepción errónea de ver la diversidad como “un problema” a considerarla como una oportunidad para mejorar como docente. Cambiar la forma de pensar, propició que la profesora, se esforzara por realizar adecuaciones curriculares u otras estrategias con el fin de apoyar a los niños con mayor vulnerabilidad. El conocimiento del alumno, basado en las investigaciones actuales de las neurociencias fue un elemento que contribuyó para que los

profesores de la maestría adquirieran mayor seguridad y confianza para atender a los niños con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad.

En el segundo caso podemos apreciar la evolución de la maestra en el ámbito personal y profesional. Antes tenía una reacción de desesperación ante el débil progreso de sus alumnos en su aprendizaje. Al tomar en cuenta lo que aprendió en la maestría respecto a los ritmos de aprendizaje de cada niño y el desarrollo de la autoestima en ella y en sus alumnos, generó un sentimiento de tranquilidad, que la impulsaron a adoptar una actitud distinta para con los niños. El trabajar con ella misma su parte interior, le dio también la autoridad de propiciar en sus alumnos este aprendizaje.

En una educación para la diversidad, el docente tiene que dejar su protagonismo y cedérselo a sus alumnos. Como señala Fernández (2005) “el aula no es un lugar para que el profesor se luzca, sino para que el alumno trasluzca sus procesos mentales de crecimiento y aprendizaje, de lo contrario, será imposible llevar a cabo una evaluación formativa, que todos alaban y casi nadie aplica” (p.318). Dejar el protagonismo, fue una actitud de madurez que adoptó una de las profesoras en formación, en su afán de hacer que sus alumnos fueran más autónomos: Veamos lo que ella nos comenta:

Lo que me ha favorecido mucho de la maestría es el desprenderme del protagonismo del que siempre tenía en mis diferentes grupos. Siempre procuraba ser yo la que dirigía todo, no daba la oportunidad, a la mejor de manera inconsciente, de que ellos propusieran, de que ellos tomaran partido dentro de una clase. Ahora yo siento mucho cambio en ese sentido, hay mucha libertad en cuanto a propuestas, en cuanto a evaluaciones y siento que eso ha sido un gran punto a mi favor. Me ha costado mucho trabajo pero resultó muy bueno, tengo el mismo grupo y puedo ver los avances fuera de la presión, porque implicaba presión llevar ciertas responsabilidades al mismo tiempo, y ahora se pueden percibir más los cambios. (F.G.1.3).

La atención a la diversidad es un rasgo del profesor sensible, humano. Los estudios de la maestría provocaron que los profesores cambiaran sus

concepciones respecto al niño y sus posibilidades de intervención ante la diversidad. Trabajar desde, para y por la diversidad implicó que los docentes adoptaran un papel distinto: estaban dispuestos a ayudar a cada niño en su proceso de crecimiento personal; dedicaron más tiempo al que más lo requería; favorecieron un clima de aceptación, respeto y valoración de cada uno de los alumnos; dejaron su papel protagónico e impulsaron el intercambio de ideas y el desarrollo de los valores; reconocieron el progreso de sus alumnos, y de cada alumno en singular, considerando sus características y posibilidades; adaptaron el currículum a la diversidad del grupo, entre otros.

4. La flexibilidad y apertura de pensamiento

La mente abierta es una cualidad que refleja la capacidad reflexiva y madurez del profesor, lo que hace que tenga buen juicio, tome decisiones acertadas y sea empático con las personas que establece relaciones. “Tal como lo demuestran todas las tradiciones espirituales y la psicología cognitiva y positiva contemporánea, la mentalidad flexible hace que las personas se sientan más felices y se aproximen más a la sabiduría.” (Riso, 2005, pp. 40-41). El desarrollo de la flexibilidad se da a partir de la interacción con otras realidades, con otros puntos de vista para poder contrastarlos con los propios, en ese sentido se crece social e intelectualmente, como lo manifiesta una de las profesoras entrevistadas:

Lo primero es darte cuenta que tu realidad es eso, tu propia realidad y que mientras no te des la oportunidad de contrastarlas con otras perspectivas o con otros puntos de vista, pues es una realidad pobre, pues es nada más lo que tú alcanzas a percibir de ti, de tu práctica y no se enriquece de lo que otros pueden ver desde fuera. Yo creo que también me ayudó (la maestría) a saber aportar a la práctica de otras personas. No hacer una crítica así por hacerla así como un juicio ligero, sino hacer la aportación desde mi perspectiva, que realmente ayudará a la otra persona, que fuera en cierta forma productiva, no destructiva, no porque antes lo hiciera así, pero ya lo hago con la intención de que lo que pueda aportar sea realmente útil y no nada más un juicio hecho a la ligera. (F.G.1.4)

El primer nivel de análisis de la práctica docente, de acuerdo con el ciclo reflexivo de Smyth es la descripción, acción que realizaban los profesores en formación de manera autónoma e individual. Esta fase, según el comentario de la profesora, resulta insuficiente para tener una visión más cercana a la realidad. Las concepciones, prácticas y puntos de vista sobre lo que se hace en el aula, al confrontarlos con las opiniones de otros docentes, tienden a modificarse, enriquecerse o desecharse. En ese proceso de análisis y reflexión los sujetos juegan diversos roles: reciben y dan realimentación mediante comentarios que contribuyan a la movilización de esquemas; escuchan y disciernen entre los diversos comentarios, aquellos que tienen mayor fundamento y que contrasten con la propia percepción, todo en un clima de diálogo y de respeto mutuo.

En un segundo nivel de análisis de nosotros mismos, de acuerdo con Smyth, entra en juego la capacidad de autocrítica. Ésta se centra en las fortalezas y las debilidades y se acompaña de una visión prospectiva para la rectificación y el cambio. Este proceso es posible gracias a la flexibilidad de pensamiento.

Ser flexible es ser consciente de que a lo largo de nuestra vida profesional vamos a acertar, nos vamos a equivocar, podemos apoyarnos en lo mejor de nosotros, podemos aprender de los errores y aprender de los demás: alumnos, padres, compañeros o expertos. (Herrán, 2011c, p.17).

La flexibilidad del pensamiento refleja la madurez de la persona, pero para llegar a ella se requiere pasar por un proceso formativo que incluya el desarrollo de competencias para el desarrollo personal, es decir la confluencia de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionados con el “ser”, que impulsen al sujeto a la actuación pertinente en las situaciones donde se requieran. En este sentido, el trabajo colaborativo para la reflexión de la práctica ayudó a los docentes a tener mayor apertura a posturas y comentarios que en ocasiones no les favorecían, como se observa en las siguientes viñetas:

Las críticas sí duelen, yo creo que en eso no se cambia de un día para otro o de un año para otro, es como luchar contra toda una cultura que ya traemos desde la casa, que ya traemos desde nuestra historia de vida, de con quién convivimos, entonces, no es fácil. Yo recuerdo en el equipo cómo empezamos, o sea, sí se dieron varias situaciones de molestia, se veía y sí se manifestaban. Y poco a poco fue cambiando, nos fuimos abriendo a esa cultura en donde las críticas como vienen y si me sirven las tomo, o simplemente no. Fuimos viendo que hay formas de decir las cosas. Siempre nos decía la maestra: sí un comentario frío, pero acompañado de un comentario cálido. En mi equipo fuimos creciendo en esa parte de ir sabiendo cómo decir las cosas y de discernir sobre lo que nos servía y lo que no. Nos ayudaron también muchas lecturas que la maestra nos llevaba como en ese sentido de sensibilización. (F.G.2.3).

La primera experiencia que tuve respecto a los comentarios sobre mi práctica, que no lo tomé nada bien, yo lo sentía como un ataque hacia mi persona y me puse muy mal. Pero conforme fue pasando el tiempo y las experiencias que tuvimos respecto a la evaluación de nuestra propia práctica, pues pude darme cuenta que ese tipo de comentarios y ese tipo de observación son una oportunidad de crecimiento, de mejorar aquello que no nos está funcionando. Si ahora van a observarme, y si tienen la oportunidad de hacerme comentarios para modificar, pues ya no lo tomo tan apecho, porque yo al principio lo tomaba muy personal, cuando no tenía nada que ver con eso. En ese sentido siento que la maestría aportó mucho. (F.G.1.4)

La realimentación es una devolución, una serie de comentarios cálidos y fríos por parte de los integrantes del equipo, con el fin de contribuir a que los profesores tuvieran una visión más objetiva de su comportamiento y actuación en el aula, con el fin de superar la simulación y ser conscientes de sus virtudes, pero también de las carencias y áreas de oportunidad para conocerse mejor. En el Seminario Galego de Educación para la Paz (2006) se resaltó el rasgo de la flexibilidad y la mente abierta en el docente:

Al pensar de manera flexible y aceptar las críticas, se reconoce que el ser humano es un ser inacabado por eso está en un proceso de crecimiento continuo. En este sentido, la educación juega un papel muy importante para

potenciar las capacidades de los alumnos y alcanzar la optimización humana. (p. 62).

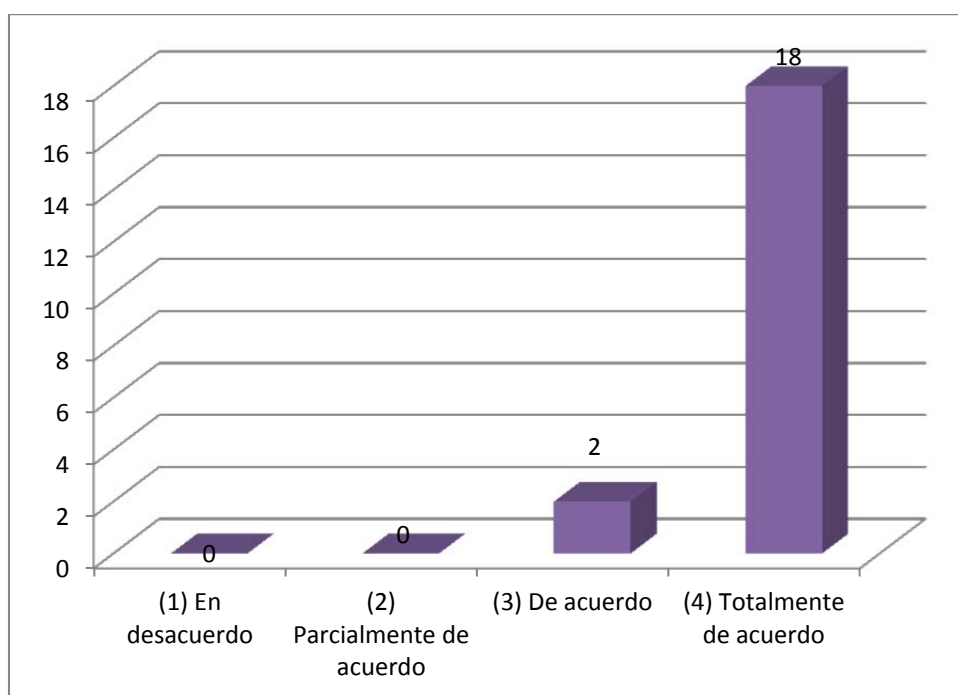
Estar abierto a las opiniones de los demás implica, como dicen los profesores, de luchar contra la propia cultura del magisterio, caracterizada por la simulación, las complacencias, las críticas destructivas, más que propositivas, etc. Por otro lado, la apertura de pensamiento implica un proceso de cambio que lleva tiempo, se requiere de la sensibilización, convencimiento, reconocer los beneficios que se obtienen, ver los comentarios de los otros como una oportunidad de crecer. El desarrollo de las competencias personales implica conocimientos, habilidades y actitudes; por ello, las lecturas de sensibilización de las que habla el profesor, aunado a las actividades que pusieran en juego el repertorio teórico, contribuyeron al fortalecimiento de esas competencias.

La mente abierta, como plantea Riso (2007) “incluye a los demás, viaja hacia ellos, intentando averiguar sus respectivos fundamentos y su parecer. Pero este viaje sólo es posible si se hace con humildad, sin la vanidad del que se las sabe todas.” (p. 39). La apertura de pensamiento es sensible a la escucha de los otros; sus pensamientos, opiniones, sugerencias, observaciones, lo cual no significa que necesariamente sean aceptados, sobre todo si se posee autonomía de pensamiento. Ésta permite discernir entre los comentarios de los demás, cuáles retomar para reorientar la acción. Cuando se toma la decisión de cambiar, es importante reflexionar si esa decisión obedece a la convicción de cambiar, o es por temor a ser rechazado del grupo o sólo por quedar bien.

4.1 Autonomía de pensamiento y capacidad de escucha

En relación con el logro de una autonomía de pensamiento, en la autoevaluación se planteó la siguiente pregunta: *¿Poseo una autonomía de pensamiento, por lo que mantengo una sana actitud crítica frente a los juicios, opiniones y actitudes de los demás?*. Las respuestas que dieron los profesores, se reflejan en la gráfica siguiente:

Fig. No. 19: Autoevaluación de la autonomía de pensamiento



La gráfica muestra que 18 alumnos afirman categóricamente haber adquirido una autonomía de pensamiento, lo cual les permitió adoptar una actitud crítica frente a las opiniones y juicios de los demás. Esto significa que los estudios de maestría contribuyeron al desarrollo de la profesionalización docente, dado que la autonomía es una de los rasgos que la caracterizan. Por otro lado, a través de los equipos de cotutoría los profesores desarrollaron competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), principalmente la escucha, que es fundamental para la apertura de pensamiento y el diálogo con los demás. Esto lo podemos corroborar en uno de los comentarios de los profesores entrevistados:

La maestría me enseñó a escuchar, porque al principio, en el trabajo de equipo, cuando me tocó que todos me dijeran, pues yo no estaba acostumbrada. Yo no era una persona que aceptara críticas, para nada, entonces pasaba que me decían algo y me quería defender, como si me estuvieran diciendo lo peor del mundo. Sí me enojé y me fui enojada a mi casa ese día, entonces me quedé pensando, bueno, ¿por qué me enojé tanto? Fue poco a poco, no se puede decir que a la segunda vez ya pude, no. Necesitaba ser más tolerante. Lo bueno del protocolo era que tenías que quedarte callado y no defenderte, después aprendí

a escuchar y a ver qué me servía y qué no. Aprendimos a hablar y a decirnos las cosas, sin que pareciera un ataque. (F.G 2.2).

Para que haya apertura de pensamiento, como observamos en los comentarios de la profesora, se requiere desarrollar en primer lugar la escucha, y ésta la fortaleció a través del “Protocolo de focalización del aprendizaje.”³ (Allen, 2000) donde se requirió que los profesores, una vez que narraban sus experiencias docentes, escucharan los comentarios de los integrantes del equipo. Otras cualidades que se necesitan para desarrollar la apertura de pensamiento son la tolerancia y la humildad, cualidades que caracterizan a una persona con alta autoestima y madurez personal. Al respecto, Díaz (2003) plantea que el proceso de una escucha auténtica y genuina es posible entre las personas que tienen una elevada autoestima derivada de una seguridad interior.

El interrumpir cuando el otro habla, las expresiones de justificación ante las observaciones, los arrebatos por los comentarios a su forma de ser y actuar en el aula, son claros ejemplos de no saber escuchar con profundidad a los demás. Esto se debe a la disminución de la humildad, a la inseguridad o al miedo de verse influenciados por las opiniones de los otros. De acuerdo con Valls (2003), esto supone:

que se opere un cambio en nosotros; y los cambios suelen atemorizarnos. Porque cambiar significa ir más allá de nuestras pequeñas confortables rutinas diarias, hacia nuevos lugares donde tememos encontrar incertidumbres y zozobras. Además, aquello que hacemos de manera automática no requiere pensar, mientras que lo nuevo tal vez precise de este esfuerzo. Afrontar un cambio genera tensión, e intuitivamente huimos de toda clase de tensiones. (p. 73).

Para escuchar a otras personas y aceptar que sus comentarios pueden influir en nuestra manera de pensar, al grado de cambiarlos, se requiere que

³El protocolo de focalizaciones una técnica que consiste en el trabajo colaborativo de reflexión de la práctica mediante la realimentación cálida y fría que se le da al profesor a partir de las evidencias que presenta de su práctica. Se trata de ayudar al profesor a identificar los aprendizajes de los alumnos a partir de la su propia intervención

tengamos una base firme conformada de principios y valores. Ese cimiento es el núcleo de la personalidad, es el que nos impulsa a ser mejores como personas y como profesionales. Además de aprender a escuchar, se requiere reforzar nuestra seguridad interior, mantener una elevada autoestima para que los comentarios de los demás dejen de afectarnos. Como señala Valls (2003).

El aprendizaje de la facultad de escuchar requiere pues, no solamente acostumbrarse a adoptar un actitud de escucha, sino también a reforzar nuestra seguridad interior mediante el cultivo de nuestra propia persona. Afrontar la posibilidad de cambiar resulta así menos amenazante. Escuchar es fácil para quien vive su vida personal y profesional con profundidad y acierto (...). Un fuerte sentido de la propia identidad permite aceptar el cambio, porque no pone en peligro al yo. (p. 73).

Trabajar de manera colaborativa la reflexión de la práctica es una estrategia que favoreció el desarrollo personal y profesional de los docentes, aún cuando hubo tutores que no intencionaron el componente personal dentro del conjunto de indicadores para guiar el análisis y la reflexión de la práctica de los profesores en formación. En los equipos donde se integró y se trabajó con mayor sistematicidad este aspecto, los profesores en formación descubrieron un cambio evidente, sobre todo en sus propias actitudes, y en las de sus compañeros.

El equipo de cotutoría en todos los casos se convirtió en un encuentro fundamentalmente humano que supone principalmente:

- Aceptar al otro como alguien distinto, con una historia y circunstancias propias. Cuando los miembros del equipo se sienten aceptados, crecen en confianza mutua y se hace posible una relación de compañerismo y de camaradería.
- Prescindir de cualquier actitud de imposición, manipulación o de dominio.
- Capacidad de escucha, de penetrar el pensamiento del otro y tratar de entenderlo.

- Adquirir la capacidad de sorprenderse y admirarse con lo que el otro expresa y no darlo como algo que ya se conoce.
- Descubrir al otro como persona, más allá de sus apariencias. Esto conlleva que el propio yo entre de manera profunda en comunicación con los otros.

La didáctica para la madurez personal implica como principal acción, el desafío de los profesores en formación a reflexionar, y ésta sólo es posible a través de considerar diversas posturas teóricas de manera flexible, con una mente abierta, reconociendo que no son poseedores de la verdad y que no lo saben todo. Coincidimos con Riso (2005) en que

el principio de la formación no es llenar las mentes, sino abrirlas. Mientras más conocimientos tenemos, más nos damos cuenta de lo mucho que no sabemos. Eso es tener una mentalidad abierta. Nos ayuda a ver todos los aspectos o lados, ser más comprensivos y ser conscientes de nuestras propias limitaciones. Las mentes flexibles crecen y desarrollan su potencial humano porque no están interesadas en verdades consumadas. (pp. 40-41).

4.2 La flexibilidad y su construcción dentro de una red de relaciones.

El acto pedagógico es una acción caracterizada por la alteridad, dado que la interacción y el diálogo entre el docente y el alumno son básicos para que se logren los propósitos educativos (Castro, 2005). En la medida que el profesor se da cuenta del tipo de relación que lleva con los actores de la escuela y se concientiza de los 'egos' que limitan su acercamiento e interacción con el otro, tiene mayor posibilidad de replantear su actuar y emprender el camino de la evolución y el cambio en sí mismo y en sus alumnos. Ésta es la principal motivación que impulsa al docente a continuar y mantenerse en el camino de la superación, como se evidencia en el siguiente testimonio:

En la maestría me di cuenta que yo tenía una idea equivocada, pero me gustó mucho que ya cuando estaba estudiando obtenía buenos resultados con mis niños, porque había una mejor relación con ellos, no era nada más la maestra que enseña a leer, sino ahora era conocerlos. Yo sentí como mayor

comunicación con ellos, con los padres de familia, con los compañeros de trabajo, porque me costaba mucho compartir con ellos (...) lo que yo utilizaba para enseñarles, pero yo decía, ¡ah no!, que la otra maestra de primero le haga como quiera, porque esto a mí me funciona, y eso me costaba trabajo. Entonces en la maestría me doy cuenta que el compartir y trabajar de esa manera colegiada con los compañeros trae muchísimos mejores resultados para mi desarrollo. Sobre todo me hace sentir a mí bien como persona, pero también como docente (F.G.1.2).

En estos comentarios podemos percibir que existe un cambio gradual en la profesora que se vincula con la nueva profesionalidad, a la que refiere Hargreaves (2005). Hay una cierta tendencia según la cual la maestra va haciendo su trabajo menos aislado y más colaborativo; su actuar se orienta hacia nuevas formas de unirse a la realidad del entorno, de relacionarse con sus alumnos, sus colegas y los padres de familia. Al establecer una relación con los demás refuerza su personalidad, además de que crece y se desarrolla personal y profesionalmente. Alcanzar estos niveles de mejora implicó por parte de la maestra un proceso reflexivo y una gran disposición por el cambio.

Considerando los niveles de relación que refiere Almacellas (2009), la maestra ha avanzado hacia un nivel de relación en el que descubre las posibilidades que implica para su desarrollo personal. Las condiciones de este encuentro se revelan como valores de respeto, estima, colaboración, que conducen hacia su propio crecimiento, el cual sólo es posible en la relación activa con las realidades del entorno. “Estas formas de unidad podemos crearlas si aumentamos nuestros conocimientos de tales realidades y ajustamos nuestra conducta a sus exigencias. *“Nuestro desarrollo personal implica un incremento de los conocimientos y una progresiva transformación de las actitudes.”* (Almacellas, 2009, p. 15).

5. El cultivo del autoconocimiento

El templo de Apolo en Delfos se caracterizó por su famosa inscripción que Platón le atribuyó a los siete sabios de Grecia, pero Sócrates fue el que más la

utilizó: *Conócete a ti mismo*. Para desarrollar la madurez es básico que el profesor empiece por su persona.

La autoformación tiene como principal objetivo el conocimiento de uno mismo en todas sus dimensiones como ser humano. El autoconocimiento significa conocer cuáles son nuestras capacidades, potencialidades, limitaciones y con base en ese conocimiento esforzarnos por cambiar y mejorar como personas y como profesionales. Si el profesor adquiere un mayor conocimiento de sí mismo, posee mayores condiciones para conocer a sus alumnos. Al respecto señala León (2007).

El maestro es, en primera y última instancia, una persona con sus valores, conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Eso es lo que más influye en el aula. En la medida en que se conozca a sí mismo y conozca a sus alumnos, y reconozca su propio proceso de desarrollo, en esa misma medida podrá empezar a ajustar su enseñanza. Si esto no sucede, podrá saber mucho de teoría, currículum, evaluación, y demás, que no logrará realmente llegarles a los niños y las niñas para promover su aprendizaje y desarrollo integral. (p. 51).

De ese nivel de conocimiento, depende en gran parte el aprovechamiento de nuestras posibilidades individuales y el logro de nuestra realización personal. En el proceso de autoconocimiento la calidad humana de las personas se va haciendo evidente en sus acciones, principalmente en el trato que dan a los demás. Investigaciones recientes muestran cómo las personas que logran un mayor autoconocimiento llegan a tener una mejor aceptación de sí mismas, y por ende, es más probable que acepten a los demás con sus fortalezas y debilidades. También se ha encontrado que “las personas que tienen sentimientos positivos hacia ellas inducen más sentimientos positivos en los demás.” (Fuentes, 2003, p.26). El maestro es una persona que posee valores, conocimientos, habilidades, actitudes, y eso es lo que más influye en el aula.

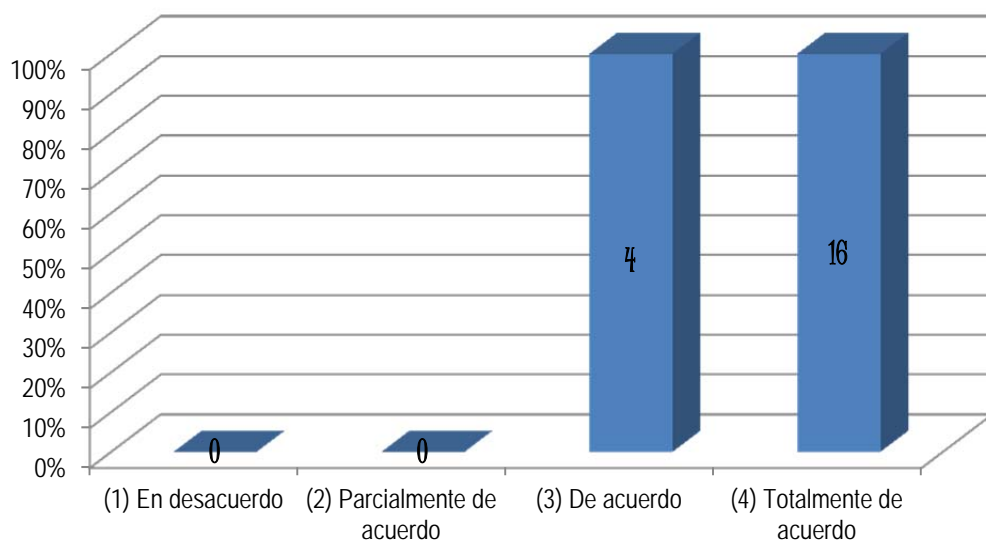
La madurez personal es una vocación de todo ser humano y una meta ineludible en el proceso formativo. En el proceso de maduración el trabajo interior es fundamental para el autoconocimiento, éste conlleva un conjunto de

vivencias y aprendizajes que se integran a la personalidad. El autoconocimiento no es algo acabado, sino que se adquiere a lo largo de toda la vida. Durante los estudios de la maestría, los profesores alcanzaron progresos en este aspecto, como se observa en el siguiente comentario:

Yo creo que en mí contribuyó en mucho el darme cuenta en el concepto que menciona de autoconocernos, porque no sé si hubiera habido otra oportunidad para darme cuenta de cómo yo me estaba desempeñando. En la maestría encontré como ese medio para conocerme y ver todas esas áreas de oportunidad que era necesario cambiar, si no hubiera estudiado la maestría no me hubiera dado cuenta que era necesario cambiar, y de no haberla estudiado, pues yo seguiría como haciendo lo mismo. Entonces la maestría contribuyó precisamente a eso, a conocerme, a ver cómo estaba siendo como docente, que a pesar de que yo estaba siendo bien, no en todo, pero en la mayoría sí, sí hay cosas que tenía que cambiar y que tengo que cambiar. (F.G.1).

En relación con el autoconocimiento, 16 profesores (80%) escogieron la opción “totalmente de acuerdo” para responder a la pregunta: “¿He logrado avanzar en mi autoconocimiento personal y profesional a través de un proceso de auto observación?”, lo cual indica un logro importante en este aspecto. Veamos la gráfica que muestra lo anterior:

Fig. No. 20. Avances en el autoconocimiento personal y profesional



Blay (en www.almabetania.org/blay.htm) señala que el autoconocimiento, es decir lo que somos, así como el qué y cómo queremos ser, “es un proceso complejo, no exento de numerosas contradicciones” entre el pensamiento y la conducta, o entre lo que sentimos y pensamos, y esto lleva consigo situaciones de angustia personal, de incertidumbre y sufrimiento, como lo refieren los alumnos de la maestría en el siguiente comentario:

Hubo momentos en la formación de la maestría que me desestabilizaba, o sea personalmente, llegaba como a decir, ¿qué estoy haciendo? Llegué a sentirme muy inseguro de lo que estaba haciendo bien, llegué a conocer una parte de mí que no conocía. Me preguntaba: ¿Sí quiero ser maestro en realidad? Fueron tantas cosas que yo me di cuenta que tenía deficientes como maestro, que dije: ¿Estoy en donde debo de estar? En ese momento me desestabilicé bastante, como que no me conocía a mí mismo. Llegué identificar muchas áreas de oportunidad, tengo mucho en qué avanzar. Pero es que estábamos viviendo un proceso intenso, haciendo investigación en nuestra propia práctica, en el mismo momento. Llegué a conocer también muchas áreas de oportunidad personales. Finalmente llegué a pensar que tengo las capacidades, tengo todo para ser mejor, para salir adelante, lo puedo hacer. En lugar de estar preocupado, en lugar de ser aprehensivo de que tengo que hacer esto y lo otro, llegué a sacar esa parte, que a la mejor nunca la había sacado, el decir que puedo hacerlo y voy a demostrarlo. (F.G.2.4).

En el proceso de autoconocimiento, como señala Blay, se van descubriendo los aspectos que no somos y conforme los vamos erradicando de nuestras vidas, descubrimos el verdadero ser, lo que somos realmente. Esto sucedió con el profesor que narra cómo fue su proceso de autoconocimiento. En las primeras fases llegó a dudar de su propia profesión al verse limitado en sus competencias profesionales y personales. Pasó por momentos de desestabilización emocional y cognitiva, pero gracias a ellos logró plantearse retos y asumirlos. Su decisión firme de cambio, le permitió luchar por extraer sus potencialidades a partir de ir quitando todo lo que le impedía crecer. Mucho de lo que tapa el verdadero yo es nuestro modo de pensar, de creer, de actuar, que es totalmente erróneo.

También Fuentes (2003) plantea que:

El aprendizaje respecto al qué somos, así como al qué y cómo queremos ser es un proceso complejo, no exento de numerosas contradicciones. En muchos casos, la regulación de nuestros pensamientos y sentimientos es el comienzo de una vivencia positiva de realidad. En otros, las contradicciones entre pensamientos y conducta, o entre sentimientos y pensamientos llevan consigo situaciones de sufrimiento y angustia personal. (p. 26).

El autoconocimiento está referido principalmente al ser, por ello es un proceso complejo. Sin embargo, una vez que se toma la determinación de hacerlo se van encontrando los medios, pero hay que trabajarlos a la par de los aspectos profesionales. Esto lo expresó una de las profesoras en el siguiente comentario:

A mí ese aspecto se me hace como complicado. Ver esa parte interior sí favoreció mucho mi autoconocimiento. Considero que ir a la par del desarrollo humano, ir viendo esa parte ayuda mucho a conocerte y a que sigas buscando medidas para mejorar. A la mejor me conozco pero a veces es difícil cambiar estructuras ya internas en mí que son muy difíciles de cambiar. Ahorita en este punto me doy cuenta que a mí me sigue haciendo falta trabajar esa parte de mi desarrollo humano, o seguirla trabajando. Lo ideal es que los contenidos y lo que sucede en mi grupo, lo lleve la par con esa visualización interior. (F.G.1.5).

El conocimiento de uno mismo es un proceso inacabable. Hay que cultivarlo de manera sistemática, deleitándonos con los hallazgos y los cambios que va produciendo en nosotros mismos y los ambientes en los que nos desenvolvemos. El trabajo con el autoconocimiento implica un proceso de autoobservación y autoindagación constante, que sólo el profesor tenaz, disciplinado, audaz, y con un gran sentido de responsabilidad podrá realizarlo. El profesor que es indiferente e irresponsable tiene mayores dificultad para autoobservarse, porque como señala Herrán(2011c) taponan posibilidades de cambio interior. “Desde su quietismo y apariencia, le repugnará observarse, será impermeable a la duda sobre lo que hace y no cambiará” (p. 17). Al respecto Señala León (2007):

(...) cada maestro necesita analizar constantemente sus actitudes y conductas para poder conocerse y aprender a controlarse. Es importante recalcar la importancia de la relación y de que el maestro sea respetuoso, comprensivo, creativo, autónomo, solidario e íntegro. Es sumamente importante que cada maestro en forma periódica, se autoevalúe en estas distintas dimensiones. También, si lo desea, puede pedirles a sus colegas que lo observen y evalúen o pedirle a los niños que anónimamente le den sus opiniones. (León, 2007, pp.107 y 108).

5.1 El autoconocimiento, un proceso individual y colectivo

Al adquirir nuevos conocimientos sobre nosotros mismos, acerca de nuestro desarrollo personal, vamos experimentando la alegría de ser mejores en todos los aspectos de nuestra persona, “experimentamos siempre una transformación, es decir, una transformación que nos perfecciona.” (Almacellas, 2009, p. 18). En el camino del autoconocimiento, existen diversos obstáculos que pueden impedir que disminuyamos el esfuerzo, incluso nos preguntemos si no estaremos perdiendo el tiempo o si vale la pena seguir adelante. Sin embargo, en este camino no vamos solos, hay amigos internos y externos que nos impulsan a seguir adelante, como bien lo señala uno de los profesores:

Cuando estaba en el primer semestre sí hubo un momento en que llegaba diciendo, “yo no puedo, no puedo” y ya después como que yo sola me controlaba, me decía: ya, tranquila, sí vas a poder. Después aprendí a controlar mi estrés, a manejarlo, a salir de las situaciones. Eso tiene mucho que ver con el desarrollo personal porque le dejamos muchas cosas por estar en la maestría y mi pregunta era ¿estaré haciendo bien? Tener que equilibrar la vida en todos los aspectos que debe de ser, sí se convirtió en un reto la maestría y me gustó mucho. (F.G.2.4).

Hubo un momento de desequilibrio y hay preguntas como: ¿estaré haciendo bien? o ¿es el camino que quiero seguir? Los compañeros y amigos que tienes alrededor te ayudan a fortalecer tu interior porque muchas veces sí hay momentos en que uno dice: mejor no hago esto y sigo como antes. Pero siempre hay personas que te dicen tú puedes salir adelante, te animan. A veces no nos

damos cuenta y herimos a las personas con las palabras que les decimos y yo como que es lo que más he tratado de practicar, no nada más con mis compañeros y amigos sino con los maestros con los que comparto mi trabajo. (F.G.2.5).

Evitar el cotilleo, las críticas malsanas y destructivas es un rasgo de un profesor maduro. Cuando se entra en ese proceso de autoconocimiento, se van identificando los sentimientos que se experimentan en el sentido positivo y negativo. Cuando se daña a las personas con insultos y críticas, surgen sentimientos que difícilmente pueden hacer feliz a la persona. En cambio cuando se reconocen las cualidades de los demás, se les da un trato amable y se procura construir ambientes favorables, los sentimientos que se experimentan son de una gran satisfacción y felicidad. La decisión de vivir en una u otra situación ya depende de cada persona. En ese autoconocerse, el profesor va descubriendo su propia identidad, conformada por inteligencia, amor, felicidad, energía, no como atributo, sino como substancia (Blay en www.almabetania.org/blay.htm).

Durante los estudios de la maestría los profesores tuvieron la oportunidad de conocer y vivir, a través de diversas actividades, la diferencia entre lo que son como esencia y lo que no son, es decir lo aparente, los aspectos accidentales, lo que generalmente consideran como su verdadera identidad. Se reconocieron a través de la teoría, como adultos en desarrollo y como profesores que tienen una historia de vida profesional. La identidad personal fue la más difícil de reconocer, aunque se avanzó un poco en ello. Los comentarios siguientes dan cuenta de estos aspectos:

En una de las unidades académicas, cuando vimos las etapas de desarrollo de los adultos, como que empecé a ubicarme en una de ellas. Ahí vimos que las crisis nos ayudan a madurar y avanzar hacia otra etapa. Y yo creo que la maestría sí tenía muchas cosas que nos ponían a reflexionar, nos movían el piso, veíamos lecturas en las que decíamos como que ser maestro no es tan bonito, y veíamos otras que sí nos hacían sentir mejor como maestros, que nos reconocan nuestro trabajo allá afuera. Hubo una actividad que se trataba de que nos dibujáramos en el papel bond. Lo que me ayudó fue cuando pusieron

papelitos en los cuerpos. Yo creí que no me iban a poner nada porque yo era muy seria en ese momento y casi no me había relacionado con nadie, como estuve enferma, casi no me relacionaba con nadie. Entonces voy y veo mi hoja ahí, y me quede así (que no podía creerlo), había una que decía que yo no sabía decir las cosas, entonces yo me quedé, ¡caramba, si yo casi ni hablo!. A la mejor le dije a alguien algo que lo lastimó y no supe decírselo. También en NEE la maestra nos trajo muchas actividades de autoconocimiento, yo soy... me gusta.... La balanza y no sé qué tantas cosas, también esas nos ayudó. Y ya cuando fuimos al taller, ahí lo que me llamó mucho la atención fueron las respiraciones y las meditaciones. Todo eso me ayudó porque estaba tan estresada (F.G.2.4).

Yo creo que las críticas me ayudaron a conocerme mejor, porque yo muchas veces creía que estaba en lo correcto, me fueron dando pauta a conocerme tal como era, cuando a veces eran cosas no tan buenas. Otra cosa que me ayudó a conocerme fue cuando trabajamos lo de la armadura, donde teníamos que poner cómo éramos, el ver cómo a veces nos vamos poniendo trabas, armaduras, eso también me ayudó a conocerme y a tratar de trabajar en eso que me hacía detenerme en algunas situaciones. (F.G.1.4).

Como se puede apreciar en los comentarios de las profesoras, durante el desarrollo del programa de maestría trabajaron con diversas actividades orientadas al desarrollo personal, algunas que partían de una didáctica negativa para soltar los lastres y otras enfocadas a la parte de las virtudes, como aspectos a lograr, fortalecer o mantener. La autoformación por tanto, depende de cuál enfoque de éstos, u otros que se pueden presentar, asume el maestro para su desarrollo y madurez personal.

El autoconocimiento del propio ser se da en un proceso de formación individual y colectiva. El trabajo con el ser requiere momentos de soledad, de silencio, de quietud interior y exterior. En el colectivo se ponen en práctica las virtudes generadas a través de ese trabajo interior. Es a través del colectivo, de la alteridad (Cases, 2007), que la persona del profesor toma conciencia de los 'egos' que continúan en él, las virtudes que ha logrado potenciar y lo que le

falta por lograr para ser mejor como persona y profesional. Al respecto una de las profesoras comentó lo siguiente:

El autoconocimiento es un proceso que difícilmente se puede dar en solitario (...). Puede haber acontecimientos durante el desarrollo profesional o durante la vida, que a la mejor te hacen poner atención en ciertos aspectos, pero sí creo que es difícil que lo hagas en solitario. A partir de la maestría vivimos un proceso en el que nos dimos cuenta que es posible intencionar cambios sobre todo en las áreas que tenemos alguna debilidad, y también creo que ese entrenamiento en ese proceso que vivimos nos deja también en la posibilidad de ahora intencionarlo y vivir otros procesos, ya no nada más porque nos encontramos en un proceso de maestría. Esa misma situación nos llevó a hacerlo, inicialmente no teníamos la intención, pero yo creo que ahora tenemos algunas herramientas que nos pueden ayudar a identificar cosas que tienen que ser atendidas o aspectos que requieren ser atendidos y que podemos buscar nosotros mismos cómo mejorarlos. (F.G.1.5).

Estos comentarios coinciden con lo que plantea Cases (2007):

(...) esta mejora no es un aprendizaje en solitario, sino que necesariamente se hace con los demás. La persona del educador participa de una dimensión social intrínseca que le incluye como miembro de un grupo, de una escuela, de una familia, de una sociedad. La alteridad es el único medio posible para crecer (p. 120).

De la misma manera, Almacellas (2009), afirma que el ser humano crece en relación activa con las realidades del entorno, propiciando y generando vínculos de unidad cada vez más elevados. Estas formas de unidad son posibles en cuanto se llega a un conocimiento de esas realidades, considerando los sujetos que las integran, “y ajustamos nuestra conducta a sus exigencias. Nuestro desarrollo personal implica un incremento de los conocimientos y una progresiva transformación de las actitudes.” (Almacellas, 2009, pág. 15). Por tanto, estos procesos complejos de construcción personal, requieren de la mediación externa para que haya cierta garantía en su progreso, y lograr algunos aspectos difíciles de conseguir como:

Ser consciente de sí mismo

Ser consciente de mis capacidades

Ser consciente de mi dignidad

Ser consciente de lo que es mi ser y lo que son mis apariencias.

Ser consciente de que soy dueña de mi vida. (Almacellas, 2009, p. 15).

No podemos negar que el camino que nos lleva al autoconocimiento es complejo, requiere motivación interior, voluntad y un gran entusiasmo para perseverar en este proyecto vital que libremente se ha elegido, así como la guía de alguien que puede fungir como un maestro. Cuando los profesores se perciben a sí mismos incompletos, seres inacabados, portadores de menor o mayor inmadurez, hay una mayor posibilidad de progresar en el autoconocimiento y en la mejora continua.

6. La madurez personal ante las situaciones difíciles de la vida profesional

La práctica del docente atraviesa por diversas situaciones problemáticas que se ven influidas por factores como: el sistema educativo, el entorno político, económico y sociocultural, la cultura escolar, las limitantes personales para el aprendizaje de los alumnos, entre otros. Para afrontar estos problemas y atenderlos adecuadamente, los profesores deben disponer de las competencias profesionales sólidas, pero principalmente una madurez personal que lo impulse a tomar decisiones derivadas de un proceso de reflexión personal.

Estas competencias básicas requieren un dominio eminentemente práctico que alcance a todo el profesorado, pues están en la raíz tanto de los éxitos y fracasos profesionales como de muchos de los problemas psicológicos típicos, asociados a la profesión docente. Es la madurez socioemocional la que nos permite conseguir logros de largo alcance y superar situaciones complicadas por encima de obstáculos y contrariedades. (Vaello, 2009, p. 10).

En la sociedad actual la mayoría de los problemas son derivados de egoísmo imperante, de inmadurez asociada al infantilismo de los adultos. Esta realidad

es preocupante. Los docentes tendrían que hacer conciencia de que la falta de cultivo de las competencias personales relacionadas con las dimensiones emocionales y de valores, deja al ser humano sin las bases necesarias para no ser fácilmente sacudido en los conflictos, las situaciones difíciles y en las agitaciones de la propia existencia. La formación de docentes tendría que apoyar a los profesores en la adquisición de esas herramientas que le den norte y seguridad para gobernar la propia vida y llegar así a ser personas plenas.

El futuro de las generaciones que van surgiendo está sujeto a los mecanismos utilizados para la resolución de los conflictos y el grado de evolución de las situaciones sociales. Es aquí donde la educación juega un rol muy importante, que es el de preparar a las generaciones futuras para enfrentar adecuadamente los problemas, los conflictos, “para soportar las tensiones sin que la personalidad se rompa en los momentos difíciles, para sentirse miembro de un único grupo, la humanidad, siendo solidarios con todos sus integrantes sin exclusión alguna.” (Pérez, 2004, pp. 27 y 28).

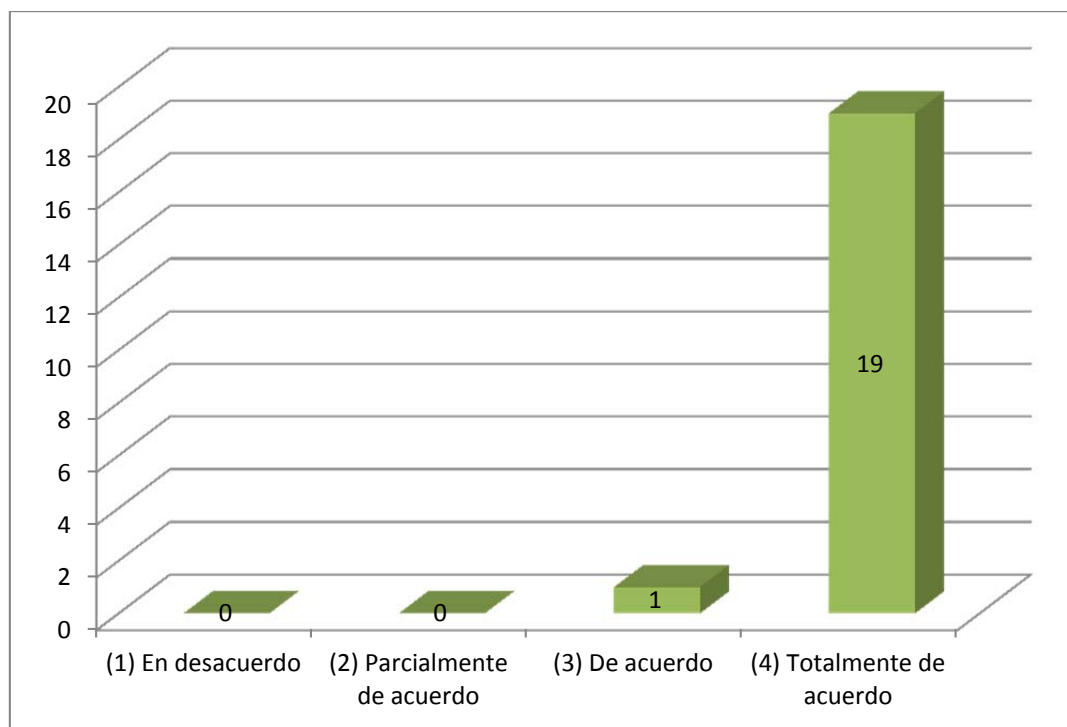
El cumplimiento de esas funciones presupone que el profesor en primer lugar esté preparado para enfrentar las situaciones conflictivas y difíciles, es decir requiere de una madurez profunda que incluye la coherencia de vida y de palabra. “Es la madurez socioemocional la que nos permite conseguir logros de largo alcance y superar situaciones complicadas por encima de obstáculos y contrariedades.”(Vaello, 2009, p. 10). Un permanente cuestionamiento de la práctica pedagógica que incluya el componente personal y la reflexión sobre el propio proyecto de vida, acompañado de la autoformación para el desarrollo personal contribuirán a que el docente viva su tarea diaria de acuerdo a sus valores, a su propio ser. Coincidimos con Pérez (2004) en el siguiente comentario:

Cuando un docente vive su diaria tarea no como un saber que le otorga un poder, o como una función que tiene que cumplir, sino como una capacidad que le obliga a un servicio, está no sólo ayudando a adquirir determinadas

competencias, sino que está dando un sentido profundo a su práctica educativa, está educando, está enseñando a ser. (p. 153).

Los resultados de la autoevaluación aplicada a los profesores en formación mostraron que la maestría les proporcionó herramientas para enfrentar situaciones difíciles. Ante la pregunta *¿Soy una persona que se esfuerza y se vence a sí misma para enfrentar con valor y decisión las dificultades?* El 95% de los profesores se valoran en un nivel alto como personas que han desarrollado actitudes para el vencimiento de ellos mismos y enfrentar las situaciones de la vida cotidiana o del trabajo docente que se tornaban difíciles de resolver, mientras que sólo una persona (5%) expresó estar de acuerdo con el planteamiento de la pregunta. Los resultados de la gráfica siguiente ilustran lo que hemos descrito.

Fig. No. 21: Esfuerzo y vencimiento de sí mismo para enfrentar las dificultades



Estos resultados son coincidentes con los testimonios de los profesores, dos meses después de haber egresado de la maestría, y que mostramos a continuación:

Yo ahorita estoy en un contexto que está diferente a donde yo estaba acostumbrado. Hay niños reprobados, niños que ya piensan en otras cosas, quizás por el contexto. Cuando llegué me encontré con el problema de la indisciplina, el director y todos me dijeron que me habían dejado el peor grupo. El director habló con el grupo y les dijo: pórtense bien con el maestro, ustedes son los más indisciplinados. Yo no soy muy afectivo con los niños, es una cosa que vengo trabajando y ya tiene tiempo, como acercarme más a ellos, pero no lo lograba. Yo decía: cómo van a necesitar de mí, yo voy a dar la clase. Y a partir de ver aquí temas de cómo impacta que el maestro se acerque a los niños, la comunicación con ellos, la forma como los ves, hasta una palmada que les pueda dar uno en la espalda les puede servir bastante. Tengo niñas de 16 y 17 años que están de mi estatura. De esa edad tengo tres y otras cuatro de mi estatura. Y yo estoy trabajando mucho esta parte de acercarme con ellos y me está funcionando; de hecho, los maestros están como sorprendidos, todos me han dicho que por qué cambió el grupo y eso me da mucha alegría, porque digo que a la mejor estoy haciendo las cosas bien, y sin regañones. Antes levantaba la voz o les hablaba fuerte y como que estoy trabajando esa parte: “no me voy a desesperar”, ya voy consciente desde la casa, ¡qué voy a ganar con eso!, sólo alterarme. Entonces estoy aplicando todo eso y tiene que ver con eso que conocimos aquí, la comunicación con los niños muy de cerca, no sólo de platicar de contenidos, sino de qué problemas traen, qué problemas tienen en su casa.

Los niños tienen muchos problemas porque es un contexto difícil, la verdad. Entonces estoy trabajando mucho con ellos en la parte personal, de hablar con ellos, de estar con ellos, de acercarme. Yo sé que a veces descuido a otros, pero a veces es necesario. Me llegó esta semana una niña que vio cómo violaron a otra niña unos policías en “La Pila”. Me llegó otra niña con que un cuñado la intentó violar, o sea, los niños llegan y me platican, porque en su casa a la mejor no los escuchan. Entonces estoy trabajando con ellos la parte personal. Es algo que yo aprendí en la maestría. Yo era muy despegado, no era tan afectivo con ellos y como que me he ganado mucho su confianza. De hecho llegan y me platican cosas de su casa, cómo viven. Y en la escuela eso les ha sorprendido mucho a los maestros porque era un grupo que hacía llorar a los maestros. Ahora es otro grupo. Como que me gané el aprecio de ellos, creo que ya supe por dónde llegarles, pero a partir de una teoría que yo ya traigo, de algo que yo ya conocía, porque a la mejor, si yo seguía en mi mismo mundo de cómo estaba antes, pues yo habría llegado regañándoles, gritándoles. Pero cambié primero

yo, para poder aplicarlo. Y estoy bien contento con mi grupo, nada que ver con lo que me dijeron, la verdad. (F.G.2.5).

Este testimonio es un claro ejemplo de cómo los docentes pueden transformar la realidad educativa en la que realizan su labor, a partir de transformarse primero ellos mismos. “*Cambié primero yo*” señala el maestro. Esa es una condición a priori a la pretensión de querer cambiar a los alumnos y mejorar la cultura escolar. “La vinculación del docente consigo mismo, con el contexto de su subjetividad docente, se presenta como el espacio único en que se puede lograr el descondicionamiento de las prácticas tradicionales y la apertura a lo nuevo.” (Cerdeña, 2004, p. 44).

La afectividad era un ingrediente que faltaba en la práctica del maestro. “En educación es imposible ser efectivo si no se es afectivo”, asevera Pérez (2004, p. 116). Para este autor no existe método, técnica, o currículum, que reemplacen al afecto en educación, lo que no significa consentir, dejar hacer o sobreproteger, sino acercarse a los alumnos, comprenderlos, ayudarlos, especialmente a los más necesitados, respetar sus ritmos y modos de aprender.

Para lograr el cambio, el maestro pasó por un proceso de formación y autoformación, en el que reflexionó sobre su forma de ser y actuar en el aula, tuvo contacto con diversos autores, así como con profesores que lo animaron a generar cambios en su persona y en los aspectos pedagógicos. El cambio no es posible sólo en el discurso, el cambio se da en la actuación. Es aquí donde el profesor activó sus saberes adquiridos durante la maestría y se esforzó por aplicarlos en la práctica. Algunos de ellos fueron: la comunicación cercana y relación con sus alumnos, la escucha activa, el brindarles confianza, el reflexionar sobre lo que hace y dice, el trabajar con él mismo algunas técnicas de desarrollo personal como el desechar los pensamientos automáticos y la visualización a través de enfocar el pensamiento en lo que se pretende lograr.

“En la lógica del tener, si damos perdemos; en la lógica del ser, si damos, somos más. Cuanto más nos damos, más ricos nos hacemos. Cuanto más

amamos, más somos.” (Pérez, 2004, p. 63). El hecho de que el maestro diera confianza a sus alumnos, los escuchara, los comprendiera, etc., provocó cambios en su comportamiento. En la medida que el maestro se dio más a sus alumnos, se fortaleció también a sí mismo como persona, sintió la satisfacción de estar realizando la misión que le corresponde como maestro. *“Todos me han dicho que por qué cambió el grupo y eso me da mucha alegría”*, señala el maestro. Los frutos del esfuerzo se observan en el cambio de los alumnos y la alegría inmensa que se experimenta al ver concretadas las metas educativas. La calidad de la relación maestro-alumno es un factor crucial en el desarrollo y aprendizaje de los niños, puesto que la disposición conductiva y rendimiento del estudiante depende en gran medida de esta relación (Zúñiga y León, Zúñiga y Álvarez, cit. En León, 2007, p. 107).

Los problemas con los que se enfrentó el maestro son problemas provocados por el contexto social y político en el que se encuentra la escuela, pero acentuado por la cultura institucional que etiqueta y margina a los grupos que presentan problemas de disciplina. En ocasiones, los grupos conflictivos llegan a sortearse o se les asignan a los profesores que se incorporan a la escuela, como sucedió en el caso de este profesor. Sin embargo, ante un contexto de deshumanización y de violencia, el propósito del profesor fue el de ayudar a sus alumnos a recuperar su dignidad personal, a que se reconocieran con su valores y virtudes, además de alcanzar un prestigio dentro de la institución.

Las dificultades y los problemas siempre van a existir, pero la forma de responder ante esas realidades en lo que tendría que cambiar, como sostiene Blay (en www.almabetania.org/blay.htm).

Del exterior me pueden venir estímulos afectivos, pero es mi capacidad de responder, mi capacidad de amar la que hará que mi vida afectiva crezca. Lo exterior está ahí y es el suministro de materia. Igualmente del exterior me viene información, pero es mi propia inteligencia la que entiende la información, la que maneja y asimila el sentido de la información. Nunca el significado me viene del exterior, nunca la comprensión me viene del exterior, del exterior me vienen datos, me vienen estímulos, me vienen sugerencias, pero el acto de

comprensión es un acto que va siempre de dentro hacia fuera, es un acto de actualización.

6.1 La autorregulación, componente volitivo implicado en la construcción personal

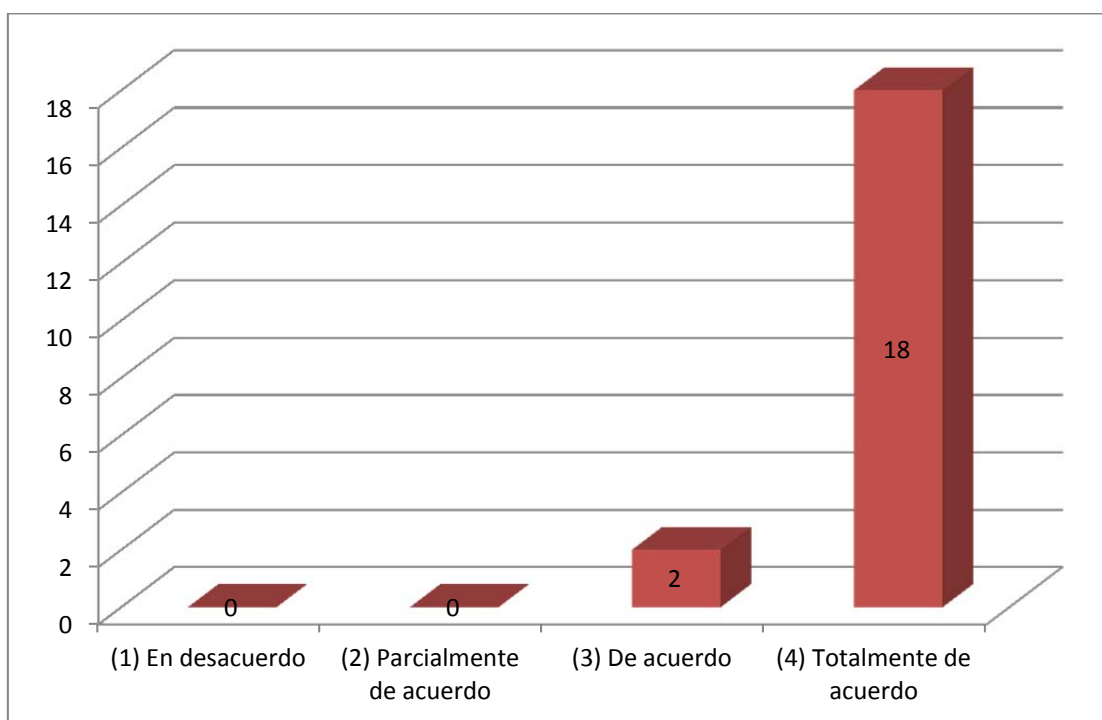
La autorregulación es la forma como las personas aprenden a definir cómo nos comportamos en los distintos niveles de conducta, así como las relaciones entre ellos, con criterios internos para guiarlas y optar por distintas posibilidades.

Otro proceso en la acción autorregulatoria es el autocontrol. Este es un proceso de la conducta por el cual las personas podemos aprender a modificar el curso de nuestro comportamiento, haciéndolo variar, convirtiendo conductas que inicialmente son probables en más probables o altamente probables.

El desarrollo de la autorregulación garantiza el desarrollo e la voluntad, o lo que es lo mismo, la motivación y la capacidad por ejercer la autorregulación y el autocontrol comportamental ante un problema moral. Puede ocurrir por ejemplo que una persona se sienta afectada moralmente por una injusticia e incluso esté convencida de que debe actuar, pero si finalmente no está motivada para ejercer la acción y autorregular y controlar los pasos, manteniéndose en su postura, la acción moral será insuficiente.

El primer paso para cambiar las actitudes que impiden la apertura de pensamiento implica querer hacerlo; y para materializar ese objetivo se requiere de diversas estrategias y competencias cognitivas, una de ellas es el autodominio, la autorregulación. En relación con esta capacidad, los profesores aseveraron en el instrumento de autoevaluación que lograron adquirirla. La pregunta que indagó sobre este aspecto fue: *¿He aprendido a autorregularme y gobernarme a mí mismo en la medida que elimino de mi conducta los arrebatos, de ira, de apasionamiento y tolerar los comentarios críticos que no me favorecen?*. Las respuestas a que dieron los profesores las podemos observar en la gráfica siguiente:

Fig. No.22: Logro la autorregulación de arrebatos, ira y apasionamientos



La voluntad implica una motivación inteligentemente dirigida por cuatro acciones: inhibir el impulso, deliberar, decidir y mantener el esfuerzo.

Pero yo no era una persona que aceptara críticas, para nada, entonces pasaba que me decían algo y me quería defender, como si me estuvieran diciendo lo peor del mundo. Sí me enojé y me fui enojada a mi casa ese día, entonces me quedé pensando, bueno, por qué me enojé tanto. Fue poco a poco, no se puede decir que a la segunda vez ya pude, no. Necesitaba ser más tolerante. Al principio sentía que todos estaban contra mí, después yo sola me fui terapiando

La autorregulación cognitiva hace referencia a la habilidad de la persona para realizar una lección o diseño de los pensamientos que desea poner en juego, de tal forma que éstos sean los más adecuados para hacer más probable determinados sentimientos como conductas morales. Ese factor cognitivo es fundamental en el proceso de construcción personal, ya que este aspecto explicita la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y redefinir los pensamientos de forma adecuada ante los problemas de diversa índole.

Estrategias para la autorregulación:

- Determinar el tipo de creencias y pensamientos que uno desea mantener o hacer más probables ante un determinado problema o situación.
- Determinar el tipo de creencias y pensamientos que se desea evitar. A veces un exceso de pensamientos negativos o desajustados ante una situación éticamente correcta hacen dudar sobre si merece la pena esforzarse o cumplir una determinada norma o dificulta el aprovechamiento de las posibilidades personales.
- Poner en juego pensamientos adecuados en distintos momentos: Antes de la acción, durante la acción y después de la acción. La impulsividad refleja una ausencia de autorregulación adecuada, lo que hace más fácil conductas poco reguladas y el uso de estrategias de afrontamiento de evitación.
- El autocontrol cognitivo. Capacidad personal cognitiva que para modificar, mantener o redefinir el curso de las conductas cognitivas que previamente tienen una alta probabilidad de ocurrencia. Una estrategia es el manejo de antecedentes y consecuentes. En el manejo de consecuentes: delimitar qué situaciones provocan los pensamientos desajustados, conocer con exactitud en qué momento de la acción pueden aparecer los pensamientos disruptivos, darse instrucciones que hagan más probable la aparición del propio comportamiento deseado, autoinducirse expectativas de éxito y de control del propio comportamiento cognitivo, realizar un diseño ambiental externo que haga menos probable la aparición de las conductas cognitivas.
- Manejo de consecuencias: no prestar atención a pensamientos que no ayudan a la acción, darse autoinstrucciones que contrarresten los efectos de los mismos; utilizar la técnica de parada de pensamientos, autoaplicarse consecuencias acordes con los resultados obtenidos.

6.2 La formación para enfrentar los problemas que se suscitan en la práctica

Generalmente los problemas dificultosos y la manera de afrontarlos, no se reflexionan en los espacios de formación, y los profesores o futuros docentes se encuentran indefensos, desplazados por la fuerza de los acontecimientos que llevan a pensar que nuestras competencias profesionales han caducado. No significa que todos los problemas que vive la sociedad deban ser tratados en la formación de docentes, y mucho menos se tendría que dar recetas a los maestros sobre cómo tratarlos, porque se debe que considerar cada situación desde el contexto en que surge. Sin embargo, la formación para la madurez personal, en la que se incluye los aspectos intelectuales, afectivos y volitivos de la persona del docente, provoca que los profesores no se queden estáticos, sin iniciativa ante los conflictos que viven, sino que emprendan acciones creativas de solución fundamentadas. Veamos lo que dice una de las maestras en relación con este aspecto:

Bueno yo considero que a la mejor es difícil que la maestría pueda abarcar todos los problemas que suceden en la escuela, pero yo creo que la perspectiva de la que se vea ya es una gran diferencia. Antes decían que los niños eran bien tremendos, lo primero era la etiqueta, y eso para mí era un problema y no es cierto. El que traigan una etiqueta, es una oportunidad, más que un problema, entonces, más bien mi prioridad está en detectar cuál es realmente un problema, cuáles son los verdaderos problemas en un salón y no los que me dicen que van a ser problemas. Entonces, sí considero que es más la visión con la que entres a un salón a trabajar y detectar cuál es un verdadero problema que puede ser más de aprendizaje, más que de la conducta que te dijeron. También depende mucho de la relación que se establezca entre ti y el alumno hasta que el problema pueda desvanecerse, hasta donde sea posible. (F.G.1.6).

En este comentario podemos resaltar tres cosas: No se puede esperar que un programa de maestría u otro tipo de programas de formación continua de profesores abarquen todos los problemas educativos; los problemas con los que se enfrenta el profesor son oportunidades para aprender y desarrollar competencias profesionales; de la relación que exista entre el profesor y el

alumno, depende en gran parte la resolución de los problemas. Esta capacidad de reflexión que muestra la maestra sobre el quehacer educativo es un reflejo que la formación puede desarrollar, la capacidad de los profesores de reflexionar y aprender de forma permanente de su práctica docente, de esforzarse por ser cada día mejor para mejorar la educación que le brindan a sus alumnos.

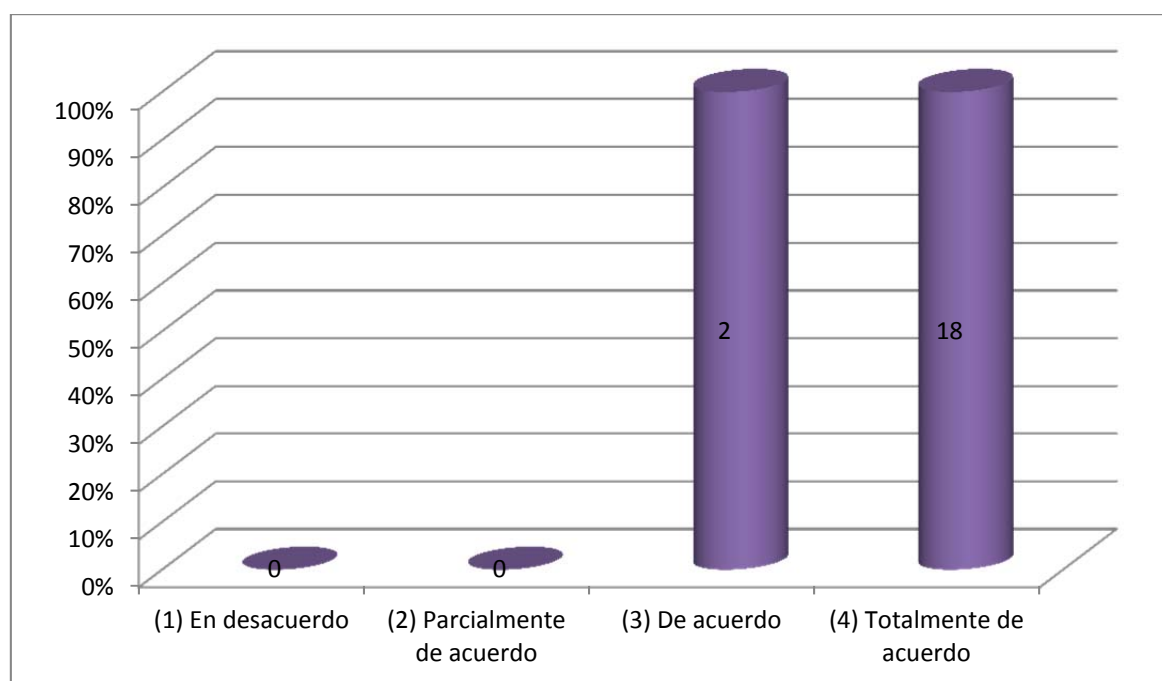
Otro de los comentarios da cuenta de que la formación en la maestría le hizo reflexionar sobre su grado de implicación en los problemas del aula, como lo vemos en seguida:

Una de las grandes enseñanzas o de las experiencias de aprendizaje que tuve en la maestría fue cuando en tu aula encuentras cierta dificultades o ciertos problemas que al ser ya tú parte del grupo, los problemas ya no son privativos de los alumnos, porque generalmente dices, o generalmente cuando te enfrentas con una dificultad, siempre empiezas a buscar a los culpables y los culpables siempre los encuentra fuera, o sea, no te involucras como deberías como para poder decir que es tu realidad y que solamente asumiéndola es como puedes enfrentarla positivamente. Creo que es uno de los grandes elementos que yo tengo, es el de no ver o decir: es que los alumnos no aprenden o es que... o como que no quedarme fuera del problema, sino verme como parte de la realidad y no fuera del problema. Para hacer algo, no es encontrar los culpables fuera de lo que soy yo porque entonces la situación como que se te libera, es como decir yo no puedo hacer nada, porque el niño no aprende, o los papás no apoyan, o la escuela no me permite. (F.G.2.7).

Un profesor maduro, identifica cuáles son los problemas que le aquejan en el aula y se involucra en ellos, sin deslindarse de la responsabilidad que le toca como docente. En el caso de esta maestra, su desarrollo personal y profesional se observa en la manera como enfrenta los problemas, ella se ve como *parte de la realidad y no fuera del problema*. Esto permite al profesor asignarse “una dosis justa y equilibrada de responsabilidad en la que, por un lado, debe intentar gestionar toda la problemática que caiga dentro de sus posibilidades de acción, evitando trasladar a otros los problemas que pueda gestionar/resolver por sí mismo (Vaello, 2009).

Cuando hay un nivel alto de madurez, el profesor asume con responsabilidad, honestidad, y apertura mental los errores que comete en su acción docente, sin llegar a la depresión o al desánimo. Una actitud optimista, lo conduce a emprender el camino y platearse retos que lo conduzcan al logro de competencias docentes. En este aspecto, los profesores mostraron en su autoevaluación que habían alcanzado un buen nivel de logro, como se observa en la siguiente gráfica:

Fig. No. 23: Autoevaluación del entusiasmo en las acciones que se emprende y el reconocimiento del error como oportunidad de aprendizaje



Los profesores entrevistados dieron a conocer que han podido resolver diversas situaciones difíciles en su práctica docente. Se han convencido de que la profesión docente no tiene compensaciones llamativas, sin embargo merece la pena continuar en ella. Reconocen que lo más maravilloso de esta profesión reside en que no trabaja con objetos, sino con personas, con las cuales pueden, a través de su labor, contribuir a su desarrollo integral. El desarrollo personal del docente, su humanización, es el principal elemento que contribuye a enfrentar con éxito las situaciones difíciles con las que se enfrenta. No

obstante, los profesores reconocieron otros factores que también contribuyeron a ello, como se muestra en el siguiente comentario:

Y algo que contribuyó a que pudiera enfrentar situaciones difíciles en la escuela fue compartir con mis compañeros también gracias a diferentes estrategias que utilizaban los maestros de las diferentes unidades académicas, porque podíamos compartir, yo escuchaba lo que ellos vivían y podía yo compartirles lo que yo vivía en la escuela. Mencionaban algunas estrategias que les funcionaban y ya yo decía, bueno voy a aplicarlas para ver si es cierto que funcionan. Entonces el compartir las experiencias y escuchar las experiencias que ellos tenían, también me ayudó mucho. Otra también fue el de recurrir a referentes teóricos, que era algo que antes yo no hacía. (F.G.1.7).

En estos comentarios de la profesora se puede apreciar que la socialización de las experiencias docentes entre iguales es un dispositivo de formación que proporciona a los docentes un repertorio de estrategias para atender diversas situaciones que se les presentan en su práctica. Por otro lado, las situaciones didácticas que los formadores de docentes emplean en sus clases son un referente para que los alumnos entiendan cómo se pueden implementar ciertas innovaciones pedagógicas con sus grupos, adecuándolas a los niveles educativos en los que trabajan. El recurrir a fuentes bibliográficas es fundamental para que el profesor desarrolle su autonomía y madurez intelectual.

Todos estos recursos son complementarios a la parte personal del docente. Es a través de su desarrollo como el profesor reconoce el carácter de servicio que tiene su profesión. “En este sentido, vale la pena subrayar que el saber del profesor y su trabajo realizado correctamente, no sólo revierten de manera favorable en el educando, sino que además contribuyen a la propia mejora personal del profesor”. (Espot, 2006, p.169). La preparación de los docentes en el campo personal y profesional contribuye a que los profesores estén dispuestos a comprometerse con los cambios necesarios y ser líderes en ellos, que se conciban como educadores de “unos valores determinados, de una forma de ser y de sentir” (Pérez, 2004, p 152).

7. Filosofía docente y búsqueda de la coherencia

La coherencia entre el pensar y actuar es un rasgo que caracteriza a una persona madura. Sin embargo, hay profesiones, como señala Castro (2005), a las que se les exige un mayor nivel de coherencia, como los filósofos, los dirigentes religiosos, los que enseñan Ética, y en general los docentes, porque sus saberes y su práctica “requieren de una encarnación en la persona de quienes las ejercen, una coherencia también fuera de la escuela (...) la profesión docente requiere de este plus: su compromiso personal con lo que hace; en este caso enseñar, formar, educar. (Castro, 2005, pp. 173-174).

“Un profesor no puede ser una persona confusa ni un profesional falso, porque trabaja con personas en formación. Si así lo fuese, enseñaría incoherencia en mayor o menor medida, algo que junto con el adoctrinamiento está en las antípodas de la educación.” (Herrán, 2011c). En este siglo XXI en el que se plantea la propuesta de educar para la vida, “es necesario volver a las fuentes, porque el hombre es el origen mismo de su educar y su estructura ontológica última es criterio de validación y norma de actuación del quehacer pedagógico (Villalobos, 2003, p. 71). La pretensión de educar integralmente a los alumnos, lleva aparejada la puesta en práctica de las virtudes del profesor, de esa manera su enseñanza será más creíble y logrará con mayor facilidad los aprendizajes de los alumnos porque tendrán un referente para su actuación.

En su investigación sobre los valores en la práctica de los docentes de educación primaria en México, Fierro y Carvajal (2003) encontraron que detrás de las formas afectivas de los docentes hay una valoración y comunicación de su jerarquía de valores a los alumnos. Toda la práctica del docente transmite valores, aún sin pretenderlo o hacerlo consciente. Las inconsistencias e incoherencias de los docentes tienen serias implicaciones valorales en el desarrollo de los alumnos. Según estas autoras, la oferta de valores del docente se ve reflejada en su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico. Detrás de esta oferta se encuentra la persona, un adulto que muestra cierto grado de desarrollo moral y de madurez personal.

Hacer conscientes los lastres de la propia práctica es uno de los recursos de la “didáctica negativa” (Herrán, 2011c) que se utilizaron durante los estudios de la maestría. Algunos ejercicios como verse y escucharse a través del video, favorecieron algunos hallazgos en los profesores respecto a sus actuaciones y comportamientos errados y una toma de conciencia que deriva un compromiso de evitar su reincidencia en la práctica y encausar sus acciones hacia los propósitos planteados. En algunos casos se observa por ejemplo, lo incoherente que es subestimar las capacidades de sus alumnos, ponerlos en evidencia, resaltar los aspectos negativos, mostrar actitudes de autoritarismo, o caer en explosiones emocionales, etc. Al tomar conciencia de algunos de estos sesgos en su práctica, los profesores reflexionaron sobre sus efectos en los alumnos y sus posibilidades de cambio, como lo podemos observar en los siguientes ejemplos:

Tiendo mucho a valorar más los errores de los alumnos que sus aciertos, o sea, no se los digo, pero yo pienso: ¡hay es que tiene esto, pero le falta esto y esto! Entonces, eso como que me llamó la atención y dije: No, tengo que darle crédito a lo bueno que hace, a lo que ha logrado en estas pocas semanas, y bueno seguir dándole seguimiento, no creerlo incapaz de lograr algo porque finalmente no debe de dar el salto como los demás, que por su madurez necesita otro tipo de estrategias. Entonces yo pensé que en mi planeación yo podría hacer una adecuación curricular, que integre también su nivel de madurez. (R.O.C.1).

A veces estoy teniendo dificultad para incluir a los alumnos de nuevo ingreso al grupo. Si bien es cierto que treinta y tres de ellos ya se conocen desde primero, nos faltan tres que acaban de ingresar y que esta semana estuve observando, porque me tocó la guardia, que no conviven con nadie, no se juntan con nadie, intentan hacerlo pero sus propios compañeros les dicen: ¡ay no con ella no te juntes porque está gorda!, entonces eso no me parece bien y esas niñas en un momento me lo dicen. Entonces en el grupo les pregunto: ¿a ti te gustaría que te trataran así? Y a veces yo sentí enojo porque no es posible que las traten así. Entonces, yo leyendo esto, parece que hubiera puesto en evidencia a los alumnos. Lo que tengo que hacer ahora es hablar con el alumno directamente con el que está cometiendo alguna falta, o que está discriminando a los compañeros, pues hablar con él de manera individual y aparte en el salón

porque si lo hago así, pues estoy poniendo en evidencia a los alumnos. (R.O.C.2).

(...) en una actividad estábamos viendo lo de carreras, entonces tenían que interpretar cuánto habían corrido, que si un medio, si un tercio, si un cuarto, y me topé con que el medio y el cuarto eran conceptos que en algunos de ellos todavía no estaban superados. Entonces yo decía: ¡es que no es posible, cómo vamos a seguir avanzando en la actividad! Una era que yo no permitía que ellos mismos se dieran cuenta, que descubrieran por sí mismos, sino que yo me daba a la tarea de explicárselos. (R.O.C.3).

Estas tres reflexiones documentadas en el tercer semestre de la maestría en el curso “Diferencias socioeconómicas y culturales”, reflejan que los docentes son capaces de entrar en un proceso reflexivo crítico ante actitudes de egocentrismo en su práctica. En el primer caso, la maestra se da cuenta que tiende a valorar más los errores de los alumnos que los aciertos; en el segundo ejemplo, la maestra toma conciencia de cómo evidencia a ciertos alumnos por su comportamiento inadecuado, en el afán de inculcar en ellos algunos valores. En el tercer caso, el maestro identifica en su actuación como docente algunas concepciones irracionales como la incapacidad del alumno de construir su conocimiento, de reconocer su genialidad potencial.

Para lograr la conciencia interna es necesario pasar por la conciencia del ‘ego’, de la superación del orgullo mal entendido, de superar la soberbia. La liberación de las actitudes egóticas nos permitirán que alcancemos el liderazgo y que ayudemos a crecer a las personas que lideramos, a las instituciones escolares y a la sociedad. Coincidimos con Ceregido (2010) en que:

El desarrollo personal requiere el paso por este camino, su culminación distingue a un buen profesional de sólo un profesional. El buen profesional es capaz de realizar tránsitos que le ponen en situaciones de máxima tensión sin romperse. El profesional, en ocasiones, no encuentra el modo de adaptarse a un nuevo reto, a un nuevo puesto, a una época de escasez de presupuesto o a un fracaso (p. 48).

En el proceso de concienciación la autoindagación es una tarea fundamental. A través de ella el profesor puede descubrir algunos sesgos en su práctica como los sentimientos de superioridad, que dejan de lado su función esencial como docente, pasando a sus alumnos a ocupar una posición inferior. En esta toma de conciencia se producen muchos conflictos y retos de tipo emocional, social, cognitivo y moral que vale la pena enfrentar si se tiene la voluntad de cambiar. El acompañamiento y colaboración de otras personas en este camino de superación es un apoyo fundamental para fortalecer el compromiso por la mejora personal y de la educación.

Un profesor maduro se compromete con unos determinados valores inmersos en una filosofía propia y es la que proporciona la coherencia a sus acciones. Según Ortega y Mínguez (cit. en Murga y Quieios, 2006) para adoptar una actitud comprometida con determinada filosofía, exige del profesor:

- a) Una toma de conciencia de sus propios valores, aquellos que orientan su vida.
- b) Actitudes de respeto, apertura y acogida no sólo de los valores de cada grupo cultural sino de la persona del otro diferente.
- c) Compromiso, desde la praxis, con los valores de la justicia y la solidaridad a causa de los marginados y desposeídos, interés y preocupación, reflexión sobre lo que está pasando en la realidad del entorno.

Al hacer consciente la propia filosofía, no sólo a través del discurso, sino mediante una declaración escrita, el profesor realiza un ejercicio de autoevaluación y de esfuerzo cognitivo por descubrir el conjunto de creencias, concepciones, teorías, principios y valores que sustentan su práctica a partir de evidencias empíricas. Éste es un primer paso para entrar en un proceso reflexivo. El siguiente consiste en analizar la propia práctica y valorar el nivel de coherencia entre lo que se dice y se hace realmente en el aula. En este sentido, la filosofía docente que rige la vida profesional del educador, se

plantea como una vía posible para valorar la coherencia de la propia práctica con los principios y valores que le ennoblecen y dan sentido a su quehacer como docente.

7.1 Recursos para el desarrollo de la coherencia

La formación que recibieron los alumnos en la maestría les brindó la oportunidad de reflexionar sobre el valor de la coherencia entre lo que decían y hacían en su práctica. Durante el tercero y cuarto semestres se trabajó con mayor intencionalidad la declaración de la filosofía docente propia, en un primer momento con el fin de tomar conciencia sobre los valores que orientaban su acción en el aula; y en un segundo momento como referente e indicador para la reflexión sobre el grado de compromiso en la práctica con esos valores. Esto se puede identificar en los siguientes comentarios:

En el momento de hacer mi filosofía decía que tomaba en cuenta a cada uno de mis alumnos y trabajaba con material didáctico, y la filosofía me quedó bien bonita, pero el equipo contribuyó a que me diera cuenta con sus comentarios: ¿entonces para ti el libro de texto es el material concreto? No tomarlos en cuenta, llegar y decirles por ejemplo: tomen el libro en la página 20, entonces ¿dónde estaba tomando en cuenta las necesidades e intereses? Mi palabra era lo que contaba, entonces sí me di cuenta y llegué a ese descubrimiento gracias al apoyo de mis compañeros y tutora de que una cosa era lo que yo pensaba y otra distinta era lo que yo hacía. (F.G.1.12).

Por ejemplo yo en mi filosofía planteaba que iba mucho de la mano el dejar de ser la protagonista de la clase y la verdad me cuesta mucho trabajo, no lo he logrado en su totalidad, estoy trabajando en ello. Aunque yo quiera que los niños lleguen a ser los protagonistas de la clase o diseñe mis actividades así, no dejo de estar ahí con ellos orientándoles o diciéndoles cómo son las cosas. (F.G.2.7).

Los testimonios de los profesores dan cuenta de cómo la formación les dio las posibilidades de fortalecer el valor de la coherencia a fin de ser profesores íntegros, con un nivel alto de madurez. Para ello fueron útiles los espacios de reflexión, a través de las cotutorías donde hubo intercambio de opiniones de los pares y del propio tutor, a través de un clima de confianza mutua, que

favorecieron la expresión de sentimientos, la socialización de experiencias, la realimentación cálida y fría, etc.

En los comentarios de los profesores se puede percibir que aunque los valores están presentes en cada uno de sus actos en el aula, no siempre eran conscientes de ellos. En el proceso de análisis y reflexión a partir del ciclo reflexivo de Smyth, se dieron cuenta que sus concepciones y valores implícitos se evidenciaban en las actividades que planteaban a los alumnos, así como sus expresiones y formas de comunicarse con ellos. Reconocieron que esas concepciones y valores los impulsaban a favorecer la cooperación o la competencia, el diálogo o la sumisión, la justicia o la arbitrariedad, el egoísmo o la generosidad. Los valores influyen en nuestros pensamientos y acciones, en la manera como juzgamos y tomamos decisiones (Fernández, 2000)

El portafolio temático fue una herramienta clave para que los profesores desarrollaran el valor de la coherencia, ya que una de sus pretensiones es precisamente esa: hacer evidentes los valores que sustentan la práctica. Los profesores en formación valoraron el portafolio temático como una herramienta útil que les ayudó a crecer en la coherencia personal. Esto se evidencia en los siguientes comentarios:

Considero que el portafolio temático es su riqueza, porque a mí me pasó. Yo me di cuenta de qué tanto estaba obstruyendo la autonomía de mis alumnos. Ese era mi conflicto con el portafolio, decía: ¡ah! pues yo puedo decir lo que quiera, quién va a ir a mi clase (...). Pero en el proceso me di cuenta que la gran riqueza del portafolio no era tanto lo que modificaba en los alumnos, sino qué iba a modificar de mí para la práctica de muchos años. Entonces yo terminé convencida con el portafolio, con la riqueza del portafolio, como que siempre fue a la par, avancé muchísimo con ellos en esa parte de la autonomía. Si hubiera existido la simulación no habría existido el aprendizaje en mí como docente.

(F.G.1.13).

Yo creo que todos tenemos la intención de hacer lo que pensamos en nuestra filosofía, y a la mejor al leer nosotros mismos nuestro documento, nos dimos cuenta de esa incoherencia que pudiera existir. Estamos luchando contra lo que

estamos acostumbrados a hacer, porque no todo el tiempo puedo ser paciente con mis alumnos, en algún momento me voy a enojar o algo, sí tratamos de ser coherentes, no creo que nadie haya inventado algo de su práctica porque nos hicimos preguntas, vimos videos, es demasiado difícil, no creo que haya alguien simulando su trabajo.

(F.G.2.8).

Yo creo que en el proceso de construcción del portafolio temático, fuimos tomando conciencia de muchos supuestos, de muchas prácticas o de muchas soluciones que como docentes teníamos a la hora que escribíamos sobre una experiencia. Ahí iba todo lo que eres como maestra, escribes y describes de acuerdo a tu perspectiva, y hay una parte de ti maestro que está también en el inconsciente al ir escribiendo, entonces a la hora que te leen los demás, si te preguntan entonces vas cayendo en la cuenta, como de decir, ¡ah, es cierto.!

(F.G.1.8).

El análisis de diversas situaciones a partir de la selección de evidencias de la práctica, así como la identificación de los valores subyacentes, y la reflexión sobre las intenciones, motivaciones y los propósitos del accionar docente, contribuyeron en la formación del espíritu crítico, la apertura a diferentes puntos de vista y a tomar conciencia de la responsabilidad de sus actos (Fernández, 2000).

La formación docente al tener una dimensión integral contribuye en la mejora del profesor como persona, porque por naturaleza es un ser de apertura, de crecimiento, y se perfecciona a través de la adquisición de “hábitos operativos buenos, que configuran su modo de ser, es decir su ethos.” (Villalobos, 2003, p. 30). El ejemplo del profesor es la mejor enseñanza para el alumno. Sus efectos no sólo se impactan en el alumno, sino también en su evolución y perfeccionamiento como persona y como profesional, porque el profesor es el primer destinatario de su acción, por ser él quien la ejerce. Al respecto Villalobos (2003) plantea:

Ante todo, el resultado de la acción humana recae sobre la misma naturaleza humana. Si la actuación es correcta, quien la realiza crece en

plenitud como ser humano; si es incorrecta, se deteriora. A la persona se le conoce en la acción. De ahí que la esencia de la acción formativa del educando se oriente a su correcta actuación, a fin de ayudar en la construcción de la plenitud personal de todos y cada uno de los estudiantes. (p.36).

“Sólo palabras-hechos, sólo la coherencia entre proclamos y vida, entre conducta y declaración, entre promesa y realidad, nos podrá liberar de este laberinto que nos asfixia y nos destruye.” (Pérez, 2004, p.21). Acercar el pensamiento a la palabra y ésta a la acción, armoniza la vida del profesor, le hace ser auténtico. En cambio, un profesor incoherente, si no vive como piensa, terminará pensando como vive. Es decir, ajustará sus ideas, la realidad y las propias emociones a su forma de comportarse, ocasionando en algunos casos, insatisfacciones y frustraciones en el docente. Como señala Fuentes (2003):

Así el nivel de comportamiento adquirido, pero no construido con plena conciencia, terminará plenamente haciendo modificar ideas sobre sí mismo, los demás y la realidad, e incluso las emociones, hasta justificar la realización misma de comportamiento. El problema radica en que este proceso normalmente puede llevar consigo diversos desajustes personales: insatisfacción, frustración consigo mismo, reacciones emocionales negativas, crisis de identidad personal, etc. (p.30).

Durante los estudios de la maestría se enfatizó la realimentación, tanto cálida como fría sobre la práctica, como una estrategia que contribuyó a que los profesores fueran más coherentes, como señala una maestra: “*el hecho de a veces ser un libro abierto para que nuestros compañeros nos fueran a observar, ese tipo de detalles me obligaron a ser de una manera diferente (...) eso nos ayuda mucho a la coherencia*”. Los videos y otras evidencias del portafolio mostraban lo que el docente quería ver, pero también lo que no quería ver, porque en la práctica educativa no todo resulta exitoso, aún cuando el profesor se esfuerce por mostrar lo contrario.

Los profesores que trabajaron en sus portafolios con temas relacionados con lo personal, tales como: la autoestima, la autonomía, la colaboración, el autoconcepto, se vieron obligados a mostrar una mayor coherencia personal entre los valores que pretendían lograr en sus alumnos y su comportamiento que contradecía lo que pretendían lograr. Por ejemplo, en el caso de los profesores que trabajaron la autoestima, se dieron cuenta que en su práctica había comportamientos que en lugar de ayudar a que los niños la elevaran, provocaban que se disminuyera, ya sea por las preferencias de alumnos, la actitud fría hacia ellos, etc. También sucedía con el trabajo colaborativo que pretendían realizar con los alumnos, los profesores se dieron cuenta, gracias al comentario de sus pares, que en ocasiones se favorecía la competitividad, y esto era contrario a lo que se pretendía lograr. Los comentarios siguientes son un ejemplo de ello:

Yo sigo trabajando el autoconcepto que va de la mano con la autoestima y también yo soy muy dura con mis alumnos o sea, no soy como muy cariñosa; aún así los niños aprendieron a quererme, así como soy. Pero me di cuenta que al ser así no estaba ayudando a que desarrollaran esa confianza y autoestima que necesitaban, yo me di cuenta hasta ahora, no durante el proceso de la maestría. Mi asesora me dijo en una ocasión que a la mejor yo no daba esa confianza para mis alumnos, porque me veían como regañona, seria; eso que yo estaba haciendo sin querer, me estaba perjudicando para desarrollar en ellos la autoestima.

(F.G.2.7):

Sí se dio mucho la oportunidad de saber qué tanto estábamos siendo coherentes con nuestro trabajo. En mi caso yo decidí el tema de la autonomía en mi grupo, y mis compañeros, siempre que compartíamos algún análisis, me decían: bueno tú buscas eso, pero no te das cuenta de que tus actitudes te llevan a hacer que los niños hagan lo que tú quieres. Por ejemplo: tratábamos de hacer un consenso en el grupo y yo les decía, ¿ya escucharon la opinión que dijo fulanita?, y le daba mucho realce, y mis compañeros me decían: ahí no estás tomando la decisión los niños, ellos se están dejando llevar por lo que tú dices, y decía pues sí es cierto.

(F.G.1.13):

(...) en un inicio hacía actividades que no iban encaminadas al trabajo colaborativo de los niños, sino que ella misma con las actividades que fue poniendo, no estaba mostrando eso. Entonces en el equipo nos dimos cuenta que en cierta forma nosotros éramos parte del problema y tuvimos que ver video, tras video, para ver cómo cambiar de nuestra parte ese problema.

(F.G.1.11):

En este proceso formativo de la maestría, los profesores aprendieron a justificar sus acciones, explicando por qué actuaban de tal o cual manera. Una de las maestras decía: *“vivimos un proceso de apropiación de la teoría o del deber ser para poder justificar lo que hacemos y también para poder modificarlo y cambiar lo que no estaba del todo bien”*. El sustentar teóricamente la intervención con los alumnos mediante una filosofía docente propia, denota una mayor autonomía profesional y una evolución en el logro de la profesionalización docente. La decisión consciente y voluntaria de sus actos se deriva de un trabajo personal, lo que supone una forma de ser y pensar con plena conciencia, a fin de acercar su comportamiento a lo que desea ser.

8. El componente personal en la formación

En el programa de maestría en educación primaria se integraron algunos elementos con la intención de formar al docente para un mayor desarrollo personal y profesional, sin cambiar la estructura curricular del programa. El trabajo con la madurez personal se propuso en algunas unidades académicas (asignaturas) para fines de la investigación, sin embargo hubo formadores de docentes que sin solicitar su apoyo, plantearon estrategias para el desarrollo personal de los profesores engarzándolas con las propias de su unidad académica. También se llevó a cabo un taller de autoindagación en el último semestre de la maestría, en el que participaron libremente algunos profesores del grupo de maestría. Para indagar sobre estos aspectos se les preguntó a los profesores si se consideró el componente personal en su formación. Algunas respuestas fueron las siguientes:

Sí hubo asignaturas que planteaban una formación integral que tomaban todos los ámbitos del desarrollo y también se nos dio la oportunidad, aunque creo que fue demasiado tarde, de participar en el taller de autoindagación, y siento que hubiera sido para mí una oportunidad, pero por la carga de trabajo y por diversas situaciones yo prefería salir corriendo, pero a la mejor si me lo hubieran puesto dos semestres antes hubiera cambiado todo, y claro que las oportunidades las tuvimos aunque no todos las tomamos.

(F.G.2.9).

Pues yo creo que desde el momento en que se nos hizo ver a los alumnos como seres humanos y darnos cuenta de que no es únicamente un cerebritito que llenar sino también es un corazón, ya uno ve a los alumnos de otra manera y viendo otros aspectos de la vida.

(F.G.1.9).

Como se puede apreciar en los comentarios de los profesores, el componente personal se vio presente en su formación de la maestría, pero no se trabajó en todos los espacios curriculares. La integración del taller de autoindagación personal se valoró como una oportunidad para fortalecer más ese aspecto, pero no fue aprovechado por todos. Una de las razones fue que se integró en el último semestre de la maestría, periodo en el que los profesores se sentían más presionados por la carga de trabajo; además, los días en que se programó (sábados) y el horario que se estableció (13:00-15:00 Hrs.) no fueron los más adecuados, porque los profesores ya no contaban con la energía suficiente para trabajar.

La dimensión personal se planteó en el diseño de la propuesta formativa como un factor estratégico y medular por la forma como los docentes llegan a vivir y dar sentido a su profesión, siendo la base del desarrollo profesional. En este sentido, la reflexión más allá de la dimensión técnica de la práctica se constituyó como una de las estrategias que se implementaron en algunos espacios curriculares y en los grupos de cotutoría. De acuerdo a lo que señala Vicente (cit. en Segovia y. Fernández, 1999):

promover la reflexión en los profesores, supone una forma de ser y un tipo de desarrollo profesional mucho más centrado en lo sustantivo que en lo utilitario, preocupado por instaurar un modo de pensamiento y acción más racionales, críticas e intuitivas, que potencien a la vez el crecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y entusiasmo, al tiempo que trasciende al propio profesor, hacia la institución en contextos de colaboración y encuentro profesional (Segovia y Fernández, 1999, p. 18).

Pretender el desarrollo personal del docente requería que los formadores de profesores reconocieran que la persona es unitaria y compleja. Como persona que es, posee “tres dimensiones fundamentales: cognitiva, afectiva y activa: la madurez y la plenitud personal resultan de la armonía de las tres anteriores.” (Villalobos, 2003, p.29). La sensibilidad es un rasgo en la práctica de los formadores que establecían entre sus propósitos el desarrollo personal de los profesores. Esto se refleja en el siguiente comentario:

Yo tengo un supuesto, creo que mientras los maestros no tengamos la sensibilidad o la capacidad de reconocer a la persona de cada uno de nuestros alumnos, es difícil que podamos atender esa parte, y esa parte estuvo poco atendida y pues tú no puedes dar lo que no tienes. Entonces si tú no eres capaz de trabajar con tu propia persona, es difícil que puedas atender la persona de los demás. En las unidades académicas en las que el maestro tenía más sensibilidad como de darle la bienvenida y la acogida a la persona de cada uno de nosotros fueron las unidades académicas donde estábamos más motivados, nos sentíamos más cómodos, encontrábamos más rápido la actividad de la clase, que en otras donde no encontrábamos como ese eco que necesitábamos. Y había clases a las que veníamos porque teníamos que venir, no había un motivo personal para el trabajo o para asistir a la clase, creo que había un motivo académico, había un motivo externo- Los maestros que lograron involucrarnos, ellos tenían sus motivos para dar la clase, tenían un propósito, y todo lo que tiene que ver con el currículo, pero lograron que también nosotros tuviéramos nuestros propios motivos para estar trabajando en la clase y fuera de la clase, todo lo que teníamos que hacer para llevar la unidad académica.

(F.G.2.13).

Al pretender el docente formara sus alumno en la dimensión personal implica que también él se forme en este ámbito, nadie puede dar lo que no tiene, como señala esta maestra. Los formadores de docentes que intencionaron esta dimensión en su práctica, pero a la vez la encarnaron en su actuación, logrando penetrar sus enseñanzas en la persona de los profesores, generando un clima armónico, de confianza, de comodidad, de empatía. Lograron además comprometer a los profesores en su propia formación, a partir de que descubrieran sus propios motivos para estar en la clase. La formación en este sentido, se conecta no sólo con la mente de los alumnos, sino que es un acto que vincula el corazón del docente con el corazón del alumno.

Considerando los anteriores comentarios, el clima del aula es un elemento importante para el tratamiento de aspectos personales enfocados a su desarrollo. Por otro lado, el papel que asume el docente es básico para trabajar el componente personal, se requiere que sea promotor y mediador de experiencias personales con un enfoque y contenido humanos. Para ello, el profesor debe tener la autoridad suficiente para promover estos temas y ésta sólo es posible con el conocimiento, la experiencia y la coherencia de vida del profesor. Finalmente, para garantizar que haya mayores logros en el desarrollo personal de los profesores, tendría que ser una necesidad compartida por todos los formadores de docente e insertarla en los distintos espacios del currículum, además de las sesiones de tutoría específicas.

El grado de importancia que le asignaron los formadores de docentes a la dimensión personal fue diferente en todos los casos. En algunos el grado de importancia fue nulo, incluso hubo hasta cierto rechazo, mientras que en otros hubo una total sensibilidad y convencimiento de integrarla como una competencia necesaria en la formación, máxime por ser un programa de maestría con orientación profesional. Esa disparidad en la integración del componente personal en los espacios de formación de la maestría fue identificada por los alumnos, y en el caso donde se integró, los alumnos la valoraran positivamente, como se observa en los siguientes comentarios:

A la maestra Roxana le aplaudo mucho esa habilidad que tenía de entrelazar cada uno de esos aspectos. En muchas ocasiones ella no tenía previsto tratar ese aspecto en la clase y lo hacía porque era muy buena para detectar cuando no estábamos ahí, cuando no estábamos del todo ahí. Yo recuerdo mucho una ocasión en la que sí se generalizaba un estado de ánimo muy abajo e inmediatamente hizo un alto en sus actividades y nos puso una actividad de cómo se sienten el día de hoy. Todos sacamos en esa actividad nuestros traumas y fue como muy asertiva porque a partir de ahí como que liberamos lo que traíamos y volvimos al curso de la clase.

(F.G.1.15).

Yo vi como un esfuerzo de la maestra Paty para atender esa parte, sin embargo lo vi poco logrado, no sé si había una falta de equilibrio entre atender como esa parte y lo que en sí exigía la unidad académica. La verdad no entiendo qué pasó, pero la maestra siempre se esforzó por hacerlo y terminamos, yo creo que abandonando la clase, o sea, llegamos a un punto en que estábamos perdidos, no sabíamos ni a dónde íbamos. No tengo ni idea de cómo la terminamos. A mí las primeras clases me motivó mucho, pero como que no supe en qué punto se perdió.

(F.G.1.14).

La maestra Roxana incluyó esa parte del desarrollo personal y además me llama la atención que no era algo que...bueno hubo así algunas actividades en las que pudimos identificar, y a la mejor contadas, en las que estaba tratando de atender la parte personal, sin embargo en las otras actividades en las que no nos dijo específicamente que quería atenderlo (...) creo que sí, no sé exactamente cómo lo logró, pero siempre estuvo atendido.

(F.G.1.14).

Yo considero que en la clase de la maestra Paty para no lograr esa parte de lo personal, definitivamente sí contribuimos nosotros como grupo porque al ver su planeación ella incluía esa parte y llevaba hasta copias. Pero luego esas copias terminaban sin utilizar, como que a la mejor no se terminaba esa actividad, no se cerraba. Con esas copias donde venían unos corazones y luego nos dibujamos, nos daba historias como para poder relacionar, pero como que no se llegaba. Yo creo que la maestra tenía previsto esa parte, pero nosotros no contribuimos en nada. Diseño (refiriéndose a la asignatura) nos

logró como levantar, pero por los temas por que se trabajaron en esta parte de la reforma educativa, eso nos interesó demasiado. Y en Necesidades Educativas Especiales no todas teníamos un niño con NEE, y como a estas alturas del semestre ya llevaba un trabajo avanzado.

(F.G.1.15).

Nos dio unas hojitas y nos dijo que para poder enseñar las cosas hay que tenerlas uno primero. Entonces ella trabajó mucho las primeras sesiones con esa parte. Y al trabajar el escrito con mis compañeros, yo ya tenía más facilidad en eso porque ya lo había hecho con mis alumnos, pero me di cuenta en mis compañeros que hubo a quienes se les hizo muy difícil decirlo, había quienes preferían no hacerlo. En diseño también porque la maestra es muy humana, aprendí mucho con ella, lo que es una secuencia, una unidad, cosas que no entendía y con ella las entendí. El trabajo cooperativo, cosas que tenían que ver con el desarrollo de ser, porque tiene que ver con la empatía y aspectos de la convivencia humana que a veces no se toman en cuenta.

(E.P.3. 16).

El desarrollo personal y profesional es un propósito que se planteó trabajar en el programa, y para lograrlo se requirió de la participación activa de los actores que integran el hecho educativo. En este caso, los profesores en formación reconocen que faltó mayor esfuerzo por parte de ellos para alcanzar la meta planteada. Hemos hecho hincapié en que la formación personal requiere del involucramiento del profesor, se necesita que éste tome las riendas de su proceso autoformativo interno de manera libre, con una actitud sincera y comprometida con su propio desarrollo, que “sea protagonista de su propia construcción y crecimiento personal, dado que los procesos de construcción requieren de una gran implicación activa por parte de quien los lleva a cabo.” (Fuente, 2003).

En esta experiencia cada profesor se ubicó y trabajó según sus necesidades, su propio sentir y sus propias características personales. Se procuró respetar la naturaleza de cada persona y se evitó imponer formas de trabajo rígidas. Como señala Altarejos (cit. en Villalobos, 2003) “El ser humano es persona, como tal, excede esencialmente las condiciones materiales y formales de una actividad, por abarcante e intensiva que ésta sea. Hay un ethos profesional, pero debe

realizarse desde un ethos personal.” (p. 30). Sin embargo, a pesar de que en todos los casos el aspecto personal fue valorado como algo necesario en la formación, éste era rebasado por la carga de trabajo académico, como lo explica una de las profesoras:

A veces se nos hablaba de las partes que debe tener una persona, no nada más de lo profesional, y a veces con la carga de trabajo se nos olvidaba que también tenemos otra vida, y no nada más el ser maestros y especializarnos, que claro que es parte de una maestría y de un proceso de estudio, pero sí había ratos que ya queríamos como explotar. Pero bueno, es parte del proceso y se valora en cierto sentido. Ahora ya extraño estar aquí, extraño mis compañeros, pero también valoro ahora mi parte de descanso.

(F.G.2.9).

El camino hacia el cambio interior requiere de tiempo y esfuerzo. Quien emprende este camino encuentra muchos obstáculos, incluso la vida misma puede aparecer, de acuerdo a Blay, como una constante contradicción porque el ‘ego’ resurge para dominar a la persona una y otra vez. Sólo a través de una autoformación persistente y eficaz se puede hacer frente a los corrosivos efectos del egoísmo. Adoptar un proceso autoformativo en la vida requiere de la autoobservación, la toma de conciencia, la autorregulación, la fuerza de voluntad, la erradicación de errores, la integración de virtudes y una mejora personal y profesional.

9. Autoindagación: mejora personal y profesional

La indagación de la propio ser y actuar docente y sus implicaciones personales en el logro de los aprendizajes de los alumnos, fue una estrategia de formación que contribuyó a fortalecer el desarrollo personal y profesional de los docentes, quienes asumieron un rol activo en su propia formación y se asumieron como agentes de cambio educativo a partir de su propia transformación. En relación con esto, un profesor comentó lo siguiente:

De hecho una de las ventajas que yo veo de esta maestría con respecto a otras, es que se trabaje y se haga investigación en la misma práctica. Muchas

maestrías hacen investigación, pero sin relacionarse con lo que hacen. Se necesita hacerlo vivencial, y por eso nos sentíamos como agentes activos porque muchas cosas de las que veíamos aquí teníamos que ir a hacerlas al grupo, ya sea a experimentarlas a vivirlas, las observábamos y las contrastábamos con los compañeros. Entonces lo que veíamos en teoría, lo veíamos materializado en el grupo, lo teníamos que hacer o simplemente se daban las situaciones en el grupo y veníamos con las experiencias nuevas que se daban en las distintas unidades académicas. Fue una dinámica, pesada, es duro hacer investigación en la misma práctica pero, tiene uno la satisfacción de ver los resultados, los ves así, cercanos. Nosotros lo llevábamos a la práctica y eso fue lo más padre.

(F.G.1.8).

De acuerdo con Herrán (2011c), una variable básica que potencia el desarrollo personal y profesional es la conciencia que se produce a través de la autoobservación y la autoindagación. La conciencia evoluciona desde estadios de mayor complejidad, a través de la acción de los profesores sobre las circunstancias o sucesos que se precisen. La relación dialéctica práctica-teoría-práctica, en donde hay una dinámica permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica, se constituye como una condición necesaria para favorecer la transformación de la conciencia. Sin embargo, afirma Herrán (2011c, p. 9), ni siquiera la conciencia es suficiente. Ésta adquiere su valía por la acción que se deriva de ella. El cambio interior tiene que ir acompañado del cambio exterior para que haya una formación plena.

Los profesores como personas nos construimos en el tiempo haciendo uso de nuestra libertad, de manera autónomo y mediante la relación e intervención con los otros, en un esfuerzo continuo de llegar al conocimiento del verdadero yo. Como personas, nos vamos haciendo, no del devenir, sino como producto de la conciencia, de la libertad, de nuestra historia, de la autoformación. Pérez (2004, p. 57), plantea que los seres humanos tenemos la vocación de llegar a ser personas maduras, autorrealizadas, por lo tanto tenemos una tarea que cumplir, que es la de descubrir en nuestra propia naturaleza el llamado y deseo de llegar a ser lo que no somos todavía, a proporcionarnos lo necesario para

nacer a nosotros mismos como sujetos, ser autocreadores de nosotros mismos.

Apoyados en el trabajo de pequeños grupos de formación, los profesores vivieron un proceso investigativo que los hizo gestores de su propio cambio. Las innovaciones y cambios realizados por los profesores en su práctica, no fueron impuestos desde fuera, sino que fueron derivados de los procesos de reflexión y análisis de la práctica, a partir del sentido y dirección derivados de los comentarios de sus pares y del profesor tutor. Si bien este proceso favoreció el aumento del nivel de compromiso en los profesores, no significa que haya sido atendido el aspecto personal vital del docente en cada uno de los equipos de cotutoría. En los casos donde se llevó a cabo implicó instaurar procesos reflexivos en torno a la dimensión personal, supuso sobre todo abandonar esquemas de actuación anterior, además de una formación en este aspecto,

El enfoque del programa de posgrado, vinculado a la profesionalización y la puesta en práctica de estrategias para el desarrollo de la madurez personal de los docentes, afectó de manera diferenciada a cada uno de los profesores como personas. A partir de los comentarios de los profesores y la narración de sus experiencias se pueden categorizarse cambios de tres tipos:

- Cambios personales que inciden en la vida de los propios docentes y la comunicación y trato con sus alumnos.
- Cambios en la dinámica de las interacciones que contribuyen a la mejora del clima institucional.
- Cambios en los aspectos técnico-pedagógicos con implicación de lo personal. Los docentes se abrieron a otras posturas pedagógicas y adoptaron nuevas formas de enseñanza que involucraran el desarrollo integral de los alumnos.

a) Cambios personales:

- Alcanzaron un mayor nivel de autoconocimiento personal, traducido en el reconocimiento de los lastres que les impiden crecer y la valoración de sus potencialidades.
- Adquirieron una apertura para escuchar a los demás.
- Crecieron en coherencia y ejemplaridad al tratar de armonizar sus sentimientos, pensamientos y acciones. Esto les dio mayor autoridad para enseñar a otros lo que ellos ya habían hecho.
- Aumentaron notoriamente la capacidad de observarse a sí mismos, y de exponerse a la observación de otros colegas, sin miedo a las críticas o recomendaciones.

b) Cambios en el flujo de las interacciones

- Han logrado estar más abiertos a las necesidades de sus alumnos, intentan comprenderlos y atenderlos con base en el conocimiento de sus alumnos, su desarrollo y aprendizaje para tratar a cada uno de ellos como persona.
- Desarrollaron un mejor nivel de comunicación con sus alumnos, desde una perspectiva de respeto didáctico.

c) Cambios técnico-pedagógicos

- Fueron eliminando errores de su intervención didáctica y desarrollaron una variedad de situaciones educativas potenciadoras de competencias en función de las características de sus alumnos, del contexto y de la naturaleza de la asignatura.
- Pusieron a prueba otras formas de evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y sistemático, involucrando al alumno en este proceso a fin de hacerlo más consciente de su propio proceso formativo.
- Lograron propiciar y mantener relaciones positivas con sus alumnos y compañeros de la escuela logrando un trabajo colaborativo de compromiso con la enseñanza y el aprendizaje.

- Desarrollaron mejores habilidades para planear, ejecutar y evaluar el currículum de manera creativa y flexible.

Ser capaz de cambiar es una habilidad que el profesor debe seguir cultivando. De acuerdo con Valls (2003).

Quienes lo hacen, tratan de habituarse a dejar lo viejo concentrándose en lo potencial que encierra lo nuevo, que contempla como otro hito en su camino de crecimiento personal. Se preguntan, aún en la peor de las situaciones: ¿Cómo transformar este peligro en oportunidad? (p. 73).

El trabajo del profesor es arduo y complejo, pero muy impactante en la vida de muchas personas, en especial en los niños en el campo de su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, los profesores debían de autoevaluarse continuamente de acuerdo con las funciones que les toca cumplir y proponer acciones y metas que contribuyan a su crecimiento personal y profesional. Éste tendría que ser un compromiso que se debiera interiorizar y asir en la persona de los profesores durante su formación y continuarlo durante toda su vida profesional, en un esfuerzo por alcanzar la madurez en todas las dimensiones de su persona.

Se dice que una fruta está madura cuando ha llegado al término de su desarrollo, es decir, está en condiciones de donarse, de proporcionar la utilidad que le es propia porque ha alcanzado su plenitud. En el caso del hombre, se dice que ha alcanzado su madurez cuando logra su vocación de ser persona, ha logrado su plenitud como ser humano y sirve con su humanidad para sí mismo y para los demás.

II. TRAYECTORIAS VITALES

En el apartado anterior dimos a conocer las percepciones del grupo de profesores de la Maestría en educación primaria en relación con la formación que recibieron y la influencia que ésta tuvo en su desarrollo personal y profesional de manera general. En el presente capítulo, a diferencia del

anterior, damos cuenta del camino individual recorrido por los docentes para alcanzar la madurez personal, considerando que ese camino es único en cada persona. Las historias de los profesores narradas por ellos mismos en diferentes momentos de su trayectoria nos permiten ver su crecimiento en el tiempo, reconocerlos y descubrirlos como seres humanos únicos e irrepetibles, con capacidades diferentes y formas específicas de responder a los dispositivos de formación. Elegimos seis casos de profesores para presentar en este capítulo, tomando en cuenta su participación en el taller y la mayor información proporcionada durante su trayecto formativo.

Este apartado tiene varios propósitos: mostrar la trayectoria que siguieron los profesores en su desarrollo personal y profesional y los factores que han intervenido en este proceso; identificar la contribución de la formación recibida al desarrollo de la madurez de los profesores; los cambios vinculados a la madurez personal en los que contribuyó la maestría; analizar la interrelación y dependencia entre la madurez personal y el desarrollo profesional y los rasgos de madurez personal en los que hubo progresión o retroceso en los profesores. Estos propósitos se vinculan con los objetivos generales de la investigación, dando con ello mayor consistencia al estudio realizado.

La información que presenta cada uno de los casos tiene una estructura similar y se relacionan con las dimensiones anteriores. Se inicia con una breve contextualización de la historia personal de los profesores, incluyendo los motivos que los llevaron a elegir la carrera docente; posteriormente presentamos el cuerpo del trabajo conformado por diversos apartados que dan cuenta del proceso de mejora personal y profesional de los docentes, considerando un antes y un después de la maestría. Finalmente en cada caso integramos una tabla que concentra los resultados del Cuestionario *Rasgos Prototipos de la Personalidad Madura*, aplicado a los profesores en dos momentos de su formación para medir su madurez personal.

Los puntajes de respuesta que asignaron los profesores a cada uno de los indicadores del cuestionario, como se mencionó en el capítulo IV, se asignaron de acuerdo a los parámetros siguientes:

1 = Totalmente inadecuado o inapropiado para describirme

2 = Bastante inadecuado o inapropiado para describirme.

3 = Algo inadecuado o inapropiado para describirme

4 = Algo adecuado o apropiado para describirme.

5 = Bastante adecuado o apropiado para describirme.

6 = Totalmente adecuado o apropiado para describirme

En cada caso retomamos sólo los ítems del cuestionario en donde hubo variaciones, de evolución o regresión. Estos resultados se triangularon con la información obtenida en la fase cualitativa proporcionando mayor solidez, validez y credibilidad al proceso investigativo.

1. El camino de crecimiento de Lourdes

*“Si quieres algo bueno, búscalo en ti mismo”.
Epicteto*

1.1 El contexto exterior, propulsor del crecimiento personal

Lourdes es la tercera de una familia de seis hermanos, tres hombres y tres mujeres. Su papá de oficio campesino y su mamá ama de casa. Su hogar fue la primera escuela, la primera educación que le forjó en su desarrollo personal. Las enseñanzas de sus padres han sido la brújula que guía el camino de su vida personal y profesional: *“Mi padre me enseñó que es necesario asumir la propia realidad para poder transformarla positivamente, que aprender conlleva un precio que se paga con esfuerzo.”*

En la escuela primaria la maestra de primer año fue un ejemplo para ella. Su actitud acogedora le invitaba a esforzarse para lograr las expectativas que había cifrado en ella, respecto aprender a leer y escribir. La forma de ser y de enseñar de la maestra provocaron en Lourdes el deseo de ser una profesora con esas características: cálida, cercana, y sensible a las necesidades de los alumnos.

Debido a las carencias económicas de su familia, Lourdes estuvo a punto de interrumpir sus estudios. Afortunadamente, hubo la posibilidad de seguirse preparando, gracias al apoyo que recibió en la “Colonia Juvenil”, un internado en el que dan alojamiento a los jóvenes de escasos recursos, pero con un gran deseo de continuar sus estudios. Su estancia en este lugar fue para ella una experiencia inolvidable por el ambiente de fraternidad y la consolidación de los valores que había recibido de sus padres.

Fue así, como poco a poco hice mía la decisión de ser maestra, la meta pasó de ser una conveniencia familiar, a ser un ideal personal, ya que representaba el medio idóneo para construir un proyecto de vida congruente con la escala de valores que adopté en casa y que permeaban la vida en Colonia Juvenil. En ello, también tuvieron mucho que ver las largas conversaciones que solía mantener con mi padre los fines de semana, sus consejos siempre oportunos y su ejemplo de servicio a la comunidad.

(PT.25)

Ser maestra era la oportunidad que estaba esperando para realizar su deseo de servicio. Al egresar de la Escuela Normal, pasó a ocupar un lugar en la planta docente del Instituto Pierre Faure de San Luis con un modelo de educación personalizada. La formación de las personas a partir de la autoconstrucción y del respeto a la singularidad, como parte de la misión del colegio, fue algo que conjugó con sus ideales docentes, lo cual la ha mantenido ahí por más de ocho años. Paralelamente, imparte clases por las tardes como servicio comunitario en la secundaria “Escuela por Cooperación Promoción Social” ubicada dentro de las instalaciones de la Colonia Juvenil.

Por la misma misión del colegio, el desarrollo humano de quienes trabajan ahí, es un elemento que se considera parte de su formación, como lo refiere Lourdes en el comentario siguiente:

Durante todo el tiempo que estuve en el colegio, tuve un taller de desarrollo humano y a la mejor por eso, esa época representó tanto para mí porque ahí pude resolver, o clarificar muchas cosas, que de no haberlo hecho en ese momento, sí hubieran sido como un freno o como un obstáculo o como un nudo

que me estuviera estorbando (refiriéndose a su relación con su hermana que fue mejorando).

Lourdes reconoce que las condiciones en las que ha vivido desde su nacimiento, han sido muy favorables para su desarrollo personal. Al respecto Fuentes (2003) señala:

Hay contextos enriquecedores y desfavorecedores de la construcción personal. Las características de los contextos enriquecedores han sido expuestas en numerosos trabajos. En síntesis, éstos tienen el denominador común de promover en los sujetos experiencias y vivencias favorecedoras de muchos aspectos personales: el conocimiento de sí mismo (pensamientos, sentimientos y acciones), la idea de cambio y mejora personal (perfeccionar diversos aspectos personales importantes), el crecimiento como persona, la autorrealización consciente, es decir, la realización personal dirigida por sí mismo. (p. 23).

La historia de vida personal y profesional de Lourdes ha transcurrido en ambientes potenciadores de aprendizajes y desarrollo humano. Este bagaje de conocimientos y experiencias constituyen una base sólida para que la maestra continúe construyéndose como persona y como profesional con unas características propias que la hacen ser diferente a muchos docentes que no han tenido la dicha de vivir en contextos enriquecedores como los de ella. Coincidimos con Vilaseca (2008) cuando señala que “cuanto más amor y estabilidad hayamos recibido durante los primeros seis años de vida, menor necesidad habremos tenido de protegernos bajo la falsa identidad de nuestro ego.” (p. 23).

1.2 Identificación con la educación personalizada y comunitaria

En su portafolio temático, la maestra Lourdes evidencia cómo se fue dando su proceso de filiación a la filosofía de la Educación Personalizada y Comunitaria, y cómo la cultura del centro escolar donde ha laborado por ocho años ha impactado en la identidad docente a lo largo de su carrera profesional. El principio de autoconstrucción de la persona que fundamenta el modelo

pedagógico de Pierre Faure es parte de su filosofía docente que se esfuerza porque impregne su pensamiento y se vea reflejada en su actuar docente, como lo expresa en su portafolio temático:

Es por ello que reconozco a los niños como personas en construcción y capaces de comprometerse con su propio aprendizaje. En el transcurso de mi quehacer docente la concepción de persona ha ido evolucionando hasta convertirse en el título por excelencia que puedo otorgarle a un ser humano y, que además, es inherente a él. En mi aula pretendo fomentar valores como la autonomía, la libertad y la responsabilidad, dado que subyacen al principio de autoconstrucción.

(PT: 36).

La autoconstrucción se concibe en este modelo didáctico como parte de la vocación del ser humano, como elemento necesario para atender el llamado de los otros. En este sentido, Lourdes se esforzó por acercar a sus alumnos a oportunidades para que descubrieran sus posibilidades, enfrentaran retos, tomaran decisiones y compartieran con otros sus aprendizajes.

1.3 Descubrirse como persona y como docente

Los estudios de maestría fueron otro momento importante para la vida profesional de Lourdes. Lo más relevante para ella en este proceso de formación fue descubrirse como persona y como docente. Descubrió que en su práctica hay obstáculos personales que le impiden desarrollarse como la profesora que dice ser en su filosofía y que tiene grandes potencialidades que la hacen ser mejor persona y mejor profesional.

Como estudiante de la maestría descubrió sus competencias para trabajar de manera colaborativa. Aún cuando en la Colonia Juvenil vivió la experiencia de la colaboración y la ayuda mutua, esa capacidad no la veía lo suficientemente desarrollada. En los primeros meses de la maestría, Lourdes se percibía como una persona que le “gustaba trabajar sola”. El trabajo individual le permitía saber qué hacer y hacerlo con mayor facilidad que si lo hiciera con otros. Sin

embargo, el estar integrada en un equipo en el cual se requería de que todos los integrantes se apoyaran para llegar a la meta deseada, descubrió sus talentos para estar con el otro y crecer junto con él.

Estoy acostumbrada a aportar, pero no había tenido la experiencia de trabajo cooperativo en el que no sólo tienes que llegar tú al final, sino también tienes que asegurarte de que los demás lleguen, eso me costaba trabajo. A veces ayudaba a los otros pero no en el compromiso de llegar los dos juntos. Entendí que el trabajar con otros no me hace menos productiva. Reafirmé que soy buena haciendo las cosas yo sólo, sobre todo cuando tengo cosas que hacer, como que lo proyecto y lo hago, pero descubrí que no me resta eficacia el hacerlo con otros.

(E.P.)

En estos comentarios podemos percibir cómo Lourdes ha logrado, lo que Cano (2004, p. 33) denomina la *conciencia grupal* mediante la cual el discípulo en vías de aceptación comparte los intereses del grupo, siente sus alegrías y fracasos, hace propias las metas del grupo, comparte sus logros y triunfos.

En la construcción personal, el trabajo individual y el trabajo colaborativo son necesarios. Los momentos de soledad, de estar consigo misma, ayudan a elucidar los propios pensamientos, sentimientos y deseos, confrontar teorías propias con la de otros, tomar decisiones sobre situaciones problemáticas, etc. Lourdes señala que disfruta la soledad, aunque ha habido momentos en que se encuentra con algunas cosas que no le gustan y que sabe que la perjudican, sobre todo en la relación de pareja, y prefiere ignorarlas, “hacerse la loca”, quedarse ahí en una situación más cómoda. Este aspecto lo descubrió, pero acepta que no lo ha podido superar del todo, es algo en lo que tendría que seguir trabajando con ella misma.

Por otro lado la experiencia del trabajo cooperativo que vivió durante la maestría le enseñó que se pueden aprender a desarrollar virtudes, tales como: el respeto a la diversidad, la tolerancia, la flexibilidad y apertura de pensamiento, la humildad, la responsabilidad.

Como que eso también te abre la perspectiva y entiendes que no todas las vidas son iguales ni transcurren de la misma manera (...), entonces eso también es una riqueza porque sola yo me entiendo cómo hago las cosas, pero entiendes que hay otras cosas y otras circunstancias y a la mejor que hay otras vidas que tienen más exigencias que las tuyas.

No es lo mismo analizar tú solo tu propia práctica que con los otros. Yo puedo identificar algunas cosas, pero los demás identifican otras. El aceptar que el otro te analice o te diga o te dé sus puntos de vista, yo creo que están involucrados desde el respeto, al aportarle al otro tienes que hacerlo de una forma respetuosa, la apertura para recibir las aportaciones de los demás, pues incluso la humildad para reconocer las debilidades y la responsabilidad, de que una vez que eres consciente de que algo no está funcionando, pues tienes que responder y hacer algo por mejorar. Al reconocer la debilidad hay la responsabilidad de hacer algo por superarla.

Considerando los niveles de crecimiento de Almacellas (2009), Lourdes evolucionó al nivel de “descubrimiento del encuentro y sus condiciones” porque se abrió a otras posibilidades de conocimiento, es un encuentro que se da con el otro, para ello, señala la autora:

debemos respetarlo, estimarlo, colaborar con él en el proceso de crecimiento. Esta triple actitud propia del nivel 2 inspira las diversas exigencias del encuentro, generosidad, veracidad, confianza, fidelidad, cordialidad, comunicación, participación en tareas nobles. (p. 18).

Un aspecto que resalta la maestra en este comentario y en otros, es la importancia de reconocer las debilidades, los lastres que obstaculizan el desarrollo del profesor, de los alumnos y de la propia práctica docente, para liberarse de ellos y así poder evolucionar. Éste fue un hallazgo a partir de vivir la reflexión no sólo de los aspectos pedagógicos o técnicos de la práctica, sino en aquellos que tienen que ver con el componente personal, principalmente con todo aquello que le impide emerger a su verdadero ser.

Tener la mente abierta a los comentarios de los demás, escucharlos y tomarlos en cuenta, fue un aprendizaje que la maestra construyó durante la maestría. En

las primeras realimentaciones, Lourdes ignoraba cualquier observación, porque consideraba que era un simple punto de vista del otro y el de ella era el correcto. Sin embargo aprendió a tomar en cuenta la perspectiva de otros, a darse cuenta que los demás le decían cosas que ella no lograba percibir. Hubo una situación donde los comentarios que realizó una de las asesoras a su portafolio temático, la llevaron a sentirse mal con ella misma. Esto lo pudimos identificar en un ejercicio en el que plasmó de manera escrita sus sentimientos respecto a ese hecho.

Me siento:

- *Molesta por el poco éxito que tuve ayer, no me gusta.*
- *Molesta porque me ignoran.*
- *Presionada por el siguiente análisis.*

Lourdes expresó en la entrevista que ella no se molesta por los comentarios de los otros, sino que le provoca molestia el sentirse que no había logrado el éxito que ella esperaba. Por otro lado, se observa una actitud de querer ser tomada en cuenta por los demás, y la presión por el trabajo del portafolio temático. Estos pensamientos y sentimientos, afectan sin duda a Lourdes, son obstáculos que le impiden ser feliz en los aspectos fundamentales del propio ser.

Por otro lado, Lourdes reconoce que la forma como dice las cosas, quizás no sea la adecuada, porque el hecho de que sea demasiado expresiva genera reacciones en los demás, pues el mensaje que manda es de molestia. En una de las actividades donde los estudiantes de la maestría tenían que poner un rasgo de madurez personal en la silueta de un compañero, se le hizo saber a Lourdes que requería de ser “paciente y tolerante”, así como tener “tacto y diplomacia al decir las cosas”. Después de ver los comentarios, Lourdes llegó a desconcertarse, sin embargo, reconoce que le sirvieron para reflexionar y cambiar:

Al principio como que no supe exactamente qué, pero luego como que reflexionando dije, pues igual y sí, a la mejor la forma como digo las cosas... una cosa es ser honesta y otra es ser cínica o ser hiriente. Entonces, no debo dejar

de decir lo que pienso, pero tengo que cuidar la forma como digo las cosas. Yo le apuesto mucho a la forma de conciencia, de tomar conciencia.

Tomar conciencia es una forma de conocimiento, es darse cuenta de sentimientos, pensamientos, actitudes, formas de actuar que a veces preferimos no verlas o no querer saber de ellas. En el descubrimiento como persona Lourdes fue avanzando en el proceso de autoconocimiento del yo esencial, personal. ¿Quién soy?, más de una vez se preguntó Lourdes, como parte de una estrategia didáctica que le invitaba a ir más allá del ¿cómo soy? Descubrirse a sí mismo en su ser interior, es lo más maravilloso a lo que un ser humano puede aspirar, estaría encantada de conocerse, sería inmensamente feliz.

En una entrevista al final de la maestría, se le preguntó: *¿Lograste identificar otro aspecto de tu ser, lograste conocer a la verdadera Lourdes?*. Después de un breve silencio, Lourdes se esforzó por contestar y con palabras titubeantes expresó: “Pues a lo mejor más que eso, he identificado algunos ¿por qué soy así?, no sé... más que descubrir otras cosas. Bueno es que es una pregunta como capciosa.”

El autoconocimiento como el proceso de indagar y descubrirse en su realidad interior, no se logra alcanzar en uno o dos años de maestría. Este camino de autoconocimiento dura toda la vida, pero implica una autoindagación constante y profunda, implica entrar en contacto con uno mismo, en un ambiente de silencio y de quietud, cosa que le resultaba difícil a Lourdes, sobre todo en las primeras sesiones del taller.

1.4 El componente personal en el ejercicio profesional

Al alcanzar una mayor complejidad de conciencia el sujeto disminuye progresivamente el ego y aumenta en generosidad. En este sentido, Lourdes fue adquiriendo un nivel más alto de madurez personal a partir del reconocimiento de sus *lastres*, que impiden su madurez como persona y como profesional. Al respecto Armellas (2009) refiere que las “experiencias dan luz y

destreza para descubrir claves de orientación que se convierten en guías, personas capaces de discernir qué actitudes y qué actos les ayudan a construir su personalidad y cuáles provocan bloqueo de su desarrollo como personas.” (p. 26).

Algunos de los lastres que Lourdes identificó en su práctica fueron los siguientes:

Considerar el uso de los recursos didácticos como el centro de mi intervención docente, ignorando los procesos de aprendizaje. Adoptar el rol de docente experta evitando que mis alumnos tomaran la responsabilidad de aprender; y limitar el uso de estrategias innovadoras en mi estilo de enseñanza por el temor a perder el control de las situaciones o por una deficiente administración del tiempo. (PT, p. 159)

Aunque reconozco la importancia de cuidar los procesos afectivo- relacionales que tienen lugar en los procesos de aprendizaje, es una cuestión que sigue escapando a mi perspectiva tanto en el diseño como en la ejecución y la evaluación. (PT, p.156).

Las videograbaciones y audiograbaciones de la práctica docente fueron un recurso valioso para que la maestra tomara conciencia de los obstáculos que frenaban su propio desarrollo y el de sus alumnos. Uno de ellos fue el de la monopolización de la palabra. Antes de descubrir esta debilidad en su práctica, Lourdes se reconocía como una maestra facilitadora, pero al revisar una audiograbación de su práctica descubrió que no era la maestra que decía ser.

Una vez más identifiqué un esfuerzo por calificar como maestra facilitadora que es opacado por mi tendencia a comportarme como experta, creo que comencé bien, pero terminé siendo yo quien tuvo la última palabra. (P.T., p. 89).

En su papel de experta, Lourdes se siente con el conocimiento y la experiencia que los alumnos requieren y busca mantener esa percepción en el grupo al esforzarse por demostrar que domina la disciplina que imparte. Por otro lado, hay un deseo de ser una maestra facilitadora que guía el aprendizaje de sus

alumnos a través de cuestionamientos, les permite tomar decisiones, tener iniciativa y responsabilidad. Es aquí donde surge el conflicto cognitivo que lleva a la desestabilización de esquemas y la inseguridad en la práctica al dejar el rol al que se estaba acostumbrada y que además le agradaba tener, eso ocasionó en ella un dilema:

Considero que mi práctica docente se debate entre el dilema de dejar de ser la experta entre mis alumnos y adoptar el rol de facilitadora para permitir que sean ellos mismos quienes se responsabilicen de su aprendizaje, por lo tanto identifico prácticas que los invaden y otras que los impulsan a involucrarse en una actividad autoestructurante. (PT, 56).

Al final de la maestría, Lourdes se dio cuenta que el rol de experta no desapareció, porque es algo que le agradaba, pues para ella el maestro debe ser alguien que domine el conocimiento, sin embargo, logró frenar este rol y promover el de facilitadora cuando éste resurgía en su práctica y ella se daba cuenta, por lo que se requiere, como dice Lourdes, llevarlo a un nivel de conciencia, de reconocimiento del 'ego' para decidir cambiar.

El proceso de crecimiento personal, conlleva el descubrimiento de los errores, de las debilidades, de los obstáculos, para elevarlos a nivel alto de conciencia y buscar las estrategias adecuadas que los contrarresten a través de estrategias positivas en las que el trabajo consiste en el *educere*, es decir, el extraer lo mejor del ser humano.

Durante el proceso de crecimiento personal y profesional, es necesario que el docente vaya descubriendo los pequeños o grandes logros, como un incentivo para continuar en el camino hacia la madurez personal. Esto se observó en Lourdes, quien fue identificando el fortalecimiento de algunas habilidades docentes dentro del rol de facilitadora y mediadora del conocimiento, lo cual la hacía sentirse "cómoda, productiva, entusiasmada", sobre todo porque respondía a las necesidades de sus alumnos.

Aunque estaba motivada por probar una dinámica diferente para el trabajo en la clase de matemáticas, me sentía insegura porque los niños se mostraban

inquietos y dispersos. Sin embargo, continué, esperando que la situación problemática representara un reto intelectual como lo plantea el Programa de Matemáticas 2009 y los implicara. En mi interior me repetía: “confía en ellos, pueden hacerlo”. Éste es un nuevo descubrimiento, necesito cederles la responsabilidad de aprender. (PT, p. 66).

El cambio implica riesgo y la maestra decidió arriesgarse. Dejó por un momento su rol de experta y permitió que la dinámica de trabajo estuviera a cargo de ellos, les cedió el protagonismo que los niños necesitan para mostrar sus talentos, sus aptitudes, para que “tomaran la responsabilidad de su aprendizaje”. Cambiar de rol y de actitud, desconcertó en un momento dado a sus alumnos, pues generalmente era ella quien decidía qué hacer, como se observa en el siguiente comentario:

La situación llegó a desconcertarlos pues generalmente actúo como una maestra experta entre mis alumnos, sin embargo, la sensación de poder que les proporcioné al entregarles la batuta, los emocionó y ayudó a disipar la preocupación que por lo general los agobia, cuando se forman equipos: agruparse con los amigos. (PT, p. 95).

Poner a prueba diversas estrategias y nuevas formas de ser en el aula, no siempre traen consigo los resultados esperados, pero cuando se observa que hay mejoras en los alumnos, surge una sensación de satisfacción y de gran entusiasmo. La verdadera alegría emana cuando se da para que el otro crezca, en dejar de querer dominarlo todo, como una forma de libertad superior (Almacellas, 2009).

Un recurso que ayudó a la maestra a tomar conciencia fue el uso del portafolio temático para la indagación del ámbito personal y profesional. Éste le permitió reestructurar sus esquemas en relación con su forma de ser y actuar en el aula.

El desarrollo del portafolio me ha permitido comprender que no son los estudiantes los que tienen que responder con éxito a las exigencias escolares, sino que es mi estilo de enseñanza el que debe responder a sus necesidades. Esta reorganización en mis esquemas mentales me permite ser una maestra con

más herramientas para contribuir en la construcción de la persona de cada uno de mis alumnos.

(PT, p. 141).

Adaptarse a la forma de aprender de los alumnos, a sus necesidades e intereses y no esperar que sea al contrario, denota un rasgo de madurez de la maestra. El proceso de reflexión sistemática, constante y crítica de la propia práctica, derivado de la información de las debilidades, omisiones, obstáculos y demás lastres en los que se ve involucrada la parte personal, contribuyó a que la maestra tomara conciencia de ella misma y los efectos de su ser y quehacer. Llegar a este punto es básico para emprender las acciones de mejora mediante la búsqueda e implementación de estrategias potenciadoras del crecimiento personal y profesional, para atender el crecimiento de los alumnos.

1.5 El compromiso de forjarse a sí misma

Para crecer en el ámbito personal, se requiere del involucramiento activo del sujeto y un gran compromiso por su construcción. Éste se ve reflejado en el trabajo interior, como la reflexión constante para clarificar los pensamientos, sentimientos, deseos, motivaciones, intereses y necesidades. Es una tarea que, a decir de Fuentes (2003) “requiere poner en juego numerosos repertorios de aprendizaje sobre sí mismo, la vida y la realidad.” (p. 107).

En este compromiso de forjarse como persona, de crecer no sólo intelectualmente, sino, de sentirse más humana y ver por el otro, la maestra lo valoró como parte de su propia vida y de su quehacer como docente, como se observa en el siguiente comentario:

Pues es parte de mi vida, de hecho, por eso creo que en un principio, pensé en ser maestra, porque es una de las mejores formas de darle al otro, de ser mejor no solamente por la satisfacción personal de serlo, sino para poder dar mejor cosas a los otros, y así lo he visto siempre. El ser maestra me ha permitido, materializar, o realizarme también personalmente, las satisfacciones que te da el ser maestra no se quedan nada más en el plano profesional. Cuando te reconocen como buena maestra, también te reconocen la dimensión personal. Si soy mejor persona, entonces puedo ser mejor maestra.

Ser buena maestra implica también ser buena como persona, según refiere Lourdes. La docencia es para la maestra una forma de realización personal, porque hay una satisfacción por el servicio que se realiza y la donación constante de sí misma. El compromiso de inventarse como persona se ve reflejado en cada una de sus acciones, en la forma como se relaciona con los demás y en la manera que busca el encontrarse mejor con ella misma para beneficio de otros.

Pero, ¿qué es lo que hace Lourdes para encontrarse con ella misma y con los demás? En su comentario, no se observa una estrategia específica que ella utilice para desarrollarse mejor como persona, sin embargo, al indagar más sobre este aspecto, la maestra comentó que le cuesta trabajo realizar sistemáticamente ejercicios como la respiración, pero reconoce el valor de la respiración profunda. Sin embargo considera que hay otras formas de trabajar con ella misma, como lo señala en la entrevista:

Me he dado cuenta de que la respiración es una forma de controlar tus emociones para que no te afecten (...) entender que un simple respirar profundo en una situación que pudiera alterarme, me mantiene así como con la cabeza fría, como para poder pensar. Y otro que ese sí lo he practicado un poquito más, a la mejor me falta ser más sistemática, es el de concentrarte en alguna cosa que necesites alcanzar, necesites modificar, tenerlo presente, focalizarlo. Por ejemplo, no sé, las cosas que necesito modificar en mi práctica docente, esas son las cosas que necesito tener como focalizadas, como intencionarlas, como que concentrarse en lo que hay que mejorar.

Lourdes comentó que si se piensa de manera positiva, es más fácil trabajar y evitar desgastes. Ver cada día como un nuevo episodio, una oportunidad de ser mejor. Esa manera de percibir la vida contribuye a enfrentar las situaciones difíciles que se presentan en la escuela y en aula con los alumnos. Se llega a apoyar a los que presentan un bajo rendimiento académico o dificultades para asumir la disciplina y mantener una relación de respeto y cordialidad con ellos. Otra de las cosas que la maestra refirió para desarrollarse mejor como persona

y contrarrestar el agotamiento de la tarea docente es destinar tiempo para otras actividades que no tienen relación con la enseñanza:

Como en otros centros escolares, en el mío, también sucede que la carga de trabajo merma el entusiasmo, desvía la energía y hace caer en el desánimo, por ello a lo largo de mi carrera he buscado formas de organizar mi vida profesional a la par de mi existencia personal.

De las técnicas para el desarrollo personal que trabajaron en el taller de autoindagación, Lourdes realizó algunas de ellas como parte de la tarea que se les solicitó de manera libre, buscando que fuera un compromiso con ella misma para crecer como persona. En las vacaciones de verano, se les pidió que continuara practicando esas técnicas, considerando que estaría liberada de la presión académica de la maestría. No obstante, Lourdes no sintió la necesidad de realizarlas porque las vacaciones las aprovechó para convivir más con su familia y descansar, por lo tanto, consideró que no requería de trabajarlas por el hecho de sentirse “*bastante bien con ella misma*”. Consideramos que para el trabajo interior no hay vacaciones, se requiere que haya constancia y sistematicidad en esta tarea, de tal manera que cada día sintamos la necesidad del encuentro con nosotros mismos.

1.6 Las razones que la impulsan a ser mejor persona

¿Vale la pena esforzarse por ser mejor persona, por ser mejor profesional? Ésta es una pregunta que irrumpe en aquellos que están en este camino del crecimiento continuo, pero llegan momentos en que dudan en seguir esforzándose para ser mejores personas, sobre todo si se enfrentan con gente y situaciones que contribuyen a ese desánimo. Para algunos la mejora personal es un asunto que no tiene importancia, porque no es algo que consideren prioritario. En el caso de Lourdes, su concepción es diferente:

Quiero ser mejor persona porque es la única forma de que lo que hagas en esta vida perdure. Yo pudiera ser maestra o ser otra cosa y estar trabajando por tener un carro, por tener mejores cosas, o lograr lo otro, pero eso finalmente no tiene mayor trascendencia, lo que tú hagas por las personas es lo que realmente va a

perdurar, si yo logro que alguien sea mejor persona, a la mejor voy a lograr que otras también lo sean.

Desde que yo he vivido en todas partes, una constante es que, me han enseñado que tengo que ser un agente de cambio, en donde quiera que esté. Y entonces ese es mi compromiso, que mi paso por un lugar no sea desapercibido, que se note que pasé por ahí, no por sentirme mucho. Que se note que algo hice, no en el sentido material.

La forma como fue educada, el ambiente de crianza que ella vivió, la formación docente inicial que recibió, los espacios laborales, así como los estudios de la maestría, han sido los andamios que soportan su crecimiento hacia zonas de desarrollo próximo. El común denominador de todos esos espacios de formación de la maestra es el impulso de su desarrollo humano. En ellos recibió ciertos valores, se le forjaron principios que la continúan guiando e impulsando a ser una mejor persona y mejor profesional.

1.7 Los cambios durante la formación

La siguiente tabla muestra los resultados del Cuestionario de Rasgos Prototípicos de la Persona Madura (CRPM) en forma de autoevaluación, aplicado en dos momentos. En esta tabla sólo se presentan los ítems en los que Lourdes tuvo mejoría o regresión y omitimos aquellos en los que no hubo variación.

Tabla No. 15: Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Lourdes

Rasgos	Fechas de aplicación	
	24/X/09	28/X/10
1. Soy tranquilo/a, no suelo alterarme con facilidad.	4	6
2. Soy reservado/a, callado/a.	6	4
3. Prefiero trabajos o tareas que requieran poca iniciativa.	2	1
4. Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.	1	2
5. Tengo planes y proyectos para el futuro.	6	5
6. Soy frío/a, distante en las relaciones personales.	1	2
7. Siento que la vida no se ha portado bien conmigo.	5	2
8. Sé organizar mi tiempo para aprovecharlo al máximo.	4	5

9. Soy tradicional, conservador/a, en mis ideas.	3	4
10. Soy autosuficiente.	6	5
11. Soy cínica e hiriente en muchas ocasiones.	4	2
12. Hago juicios realistas y bastante objetivos, sin deformar ni exagerar la realidad.	6	5
13. Aprendo de las experiencias de sufrimiento por las que paso.	5	6
14. Nunca expreso mis sentimientos personales: suelo hablar en general y abstracto.	2	4
15. Tengo sentido del humor.	4	5
16. Sé escuchar.	4	6
17. Niego hechos evidentes cuando no me convienen.	2	1
18. Me siento responsable de los míos.	5	6
19. Soy capaz de expresar en palabras mis sentimientos más íntimos.	4	5
20. Soy paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones complicadas.	4	5
21. Soy sensible hacia los sentimientos y necesidades de los demás.	5	6
22. Evito los problemas, no los afronto.	1	2
23. Me muestro generalmente tenso/a, nervioso/a, ansioso/a.	3	2
24. Me preocupa el bienestar de las futuras generaciones.	6	5
25. Soy capaz de esperar para conseguir una meta u objetivo.	5	6
26. Me interesan las cuestiones filosóficas y/o trascendentes (valores, significado de la vida, etc.).	5	6
27. Soy acaparador/a del afecto de los demás y celoso/a del que reciben otros.	3	2
28. Cuando valoro un tema, tomo en consideración todos los argumentos, incluso los contrarios a mi propio punto de vista.	4	5
29. Me conservo íntegro/a bajo presiones.	5	6
30. Soy egocéntrico/a, sólo pienso en mis problemas.	4	2

Fuente: Zacarés y Serra (1995) adaptado

Al hacer un análisis de las respuestas que dio Lourdes en el cuestionario encontramos lo siguiente: En el logro de la puntuación 6 correspondiente al nivel más alto de madurez personal se observan ítems que involucran aspectos emocionales, de interrelación y apertura. Respecto a lo emocional, Lourdes es una persona que no suele alterarse con facilidad y se conserva íntegra bajo presiones. La maestría, según la opinión de Lourdes, fue la “prueba de fuego”, después de la presión que ella tuvo, se dio cuenta que logró mantener la calma. Señala que este cambio se dio gracias a que tomó conciencia de la capacidad que tiene “de escuchar y de observar antes de reaccionar”. Por otro lado, ahora es una persona que afronta las situaciones difíciles, aprende de todos los sucesos que puedan provocarle cierto sufrimiento.

Otro aspecto que obtuvo el puntaje más alto de madurez fue las interrelaciones, particularmente en la capacidad de escucha. Al respecto Lourdes comentó que ahora se interesa más por escuchar los comentarios que otros hacen sobre ella con el fin de ayudarla a mejorar, cosa que antes ignoraba o no les daba importancia. Con relación a la apertura ahora se interesa más por cuestiones trascendentes que dan sentido a su vida. Como lo refiere en el siguiente comentario:

“(...) creo que me he dado cuenta que si no tienes claridad en el fin, difícilmente trabajas por llegar a él. Tengo como seis páginas de filosofía. Algunas ideas elaboradas por lo que he leído, pero que falta como llegar al plano de la conciencia, de si realmente actúo de acuerdo a esas ideas que he construido y esos valores.”

Por otro lado, los resultados del cuestionario muestran que Lourdes logró superar algunos aspectos negativos que obstaculizaban su desarrollo. Esto se observa en los ítems que valoró con un nivel “1” en la segunda columna. En este sentido, los lastres que la maestra logró erradicar son la negación de hechos evidentes y el preferir trabajos que requieran de poca iniciativa. En relación con el primer aspecto Lourdes comentó: “aquí en la maestría de todo había que tener evidencia, aprendí a eso, que como todo es tan evidente, pues mejor acéptalo y mejor busca cómo mejorar.”

También mejoró en la superación de algunos lastres, pero sin llegar a eliminarlos completamente, por ejemplo: “soy cínica e hiriente”, superó dos puntos, de 4 a 2, le falta uno para superarlo completamente. Al respecto Lourdes comentó:

Logré madurar en ese sentido Me acuerdo mucho que aquí en la maestría, alguien me dijo: no tienes tacto para decir las cosas. Al principio como que no supe exactamente qué, pero luego como que reflexionando dije, pues igual y sí, a la mejor la forma como digo las cosas... una cosa es ser honesta y otra es ser cínica o ser hiriente. Entonces, no debo dejar de decir lo que pienso, pero tengo que cuidar la forma como digo las

cosas. Yo le apuesto mucho a la forma de conciencia, de tomar conciencia.

Además, en los aspectos emocionales ya no es tan acaparadora del afecto de los demás, ni celosa del que reciben los otros, se muestra menos ansiosa que antes, porque toma las cosas con más calma. Algo que llama la atención es la mejoría en la superación del 'ego', antes se consideraba que esta palabra era algo apropiada para describirse (4), pero ahora la valora como bastante inadecuada o inapropiada (2), lo cual muestra evolución en este aspecto.

En relación con las afirmaciones que tienen connotaciones positivas, se observa en Lourdes un incremento en su seguridad emocional, tiene más sentido del humor, es capaz de expresar sus sentimientos personales, incluso los más íntimos. Se observa también evolución en algunos ítems relacionados con la apertura, como la valoración de un tema considerando todos los argumentos, incluso lo contrarios a su propio punto de vista. Al respecto comentó:

El trabajo de equipo a mí me marcó, a partir de eso yo me di cuenta que sí tengo mis propios criterios, pero a veces también es válido como conceder el beneficio de la duda al otro en beneficio de los puntos de vista de los demás, porque generalmente, yo creo tener la razón, pero también me doy cuenta que puedo estar equivocada y que no pasa nada. Tomo más en cuenta a los otros. Ahora pongo más atención a lo que piensan y dicen los demás como para valorarlo más y no desecharlo de entrada.

Respecto a la relación con los otros, es más paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones complicadas. En relación con la organización, administra mejor su tiempo para aprovecharlo al máximo. Se muestra más paciente porque es capaz de esperar para conseguir una meta u objetivo sin aferrarse a ella.

En relación con el ítem "soy reservada, callada" Lourdes bajó de 6 a 4. La primera parte del indicador se mantuvo en Lourdes, pero en el segundo es una

persona que habla cuando el momento lo amerita, lo cual indica una mejora, más que una regresión en su evolución personal.

En uno de ítems que muestran un puntaje de retroceso, Lourdes le dio una interpretación diferente, lo cual refleja una mejora en ellos, por ejemplo: En el ítem “Soy indeciso/a, inseguro/a” pasó de 1 a 2, es decir, de ser *totalmente inapropiado para describirse a bastante inapropiado para describirse*, lo cual muestra una regresión. Sin embargo, la interpretación que Lourdes le dio fue de mejoría: *Ahora me tarda un poquito más en tomar una decisión, a la mejor porque la medito más, que antes. Hay un crecimiento porque entonces empiezas a dudar de lo que te sentías segura.* La respuesta de Lourdes es una afirmación de ser más reflexiva en el momento de tomar decisiones, lo que no significa que sea insegura o indecisa, simplemente se tarda más en dar una respuesta, para que esta esté más razonada.

El ítem “Soy frío/a, distante en las relaciones personales” Lourdes se valoró con 1 en el primer cuestionario y con puntaje 2 en el segundo, lo cual indica un retroceso de un punto. Al respecto Lourdes comentó:

Sí soy fría en el sentido de que soy de las personas que tienen pocos buenos amigos, entonces yo puedo conocer mucha gente y me llevo bien con la gente pero eso no implica que sean amigos

Durante el tercero y cuarto semestre de la maestría, Lourdes logró darse cuenta de la proyección de su expresividad y tono de voz, que la hacen verse una persona fría y distante en las relaciones personales, esto hace que valore este aspecto como bastante inadecuada para describirse, cuando antes era totalmente inadecuada.

En relación con el ítem “*falto a mi palabra con frecuencia*”, el puntaje fue de 1 y 2. Lourdes identificó que no la había logrado completamente, aunque antes había dicho que sí. Esto significa, de acuerdo con Lourdes, que tomó mayor conciencia de este lastre, no propiamente muestra una regresión, como pudiera

suponerse al ver los resultados del cuestionario. Veamos lo que dice Lourdes al respecto:

Esto lo veo con mis alumnos. Te vas dando cuenta que hay cosas que dices, que haces y cuando te revisas, no es cierto. O piensas que lo haces, ¿si mi concepción es ésta, por qué actúo de otra manera?

Respecto a los ítems “Soy tradicional, conservadora en mis ideas”, “Tengo planes y proyectos para el futuro” y “Soy autosuficiente” los resultados muestran una regresión. Éstos se justifican porque que hay aspectos en la práctica de Lourdes como el mantener su rol de profesor experto u otras ideas que prefiere conservar; por otro lado, para ella es importante tener proyectos en la vida, sin embargo, descubrió que después de haber cumplido su proyecto de maestría, esta parte se debilitó. En el ítem de la autosuficiencia, ella considera que al trabajar en equipo se dio cuenta que nadie es autosuficiente porque todos necesitamos de todos, lo cual refleja una mejoría en su madurez personal y no una regresión.

2. Susana y la búsqueda de su desarrollo personal

La batalla más difícil la tengo todos los días es conmigo mismo
Napoleón Bonaparte

2.1 Ser docente, una carrera no prevista

Susana nació en el municipio de Rioverde y vivió en un pueblo llamado *El Refugio*, perteneciente al municipio de Cd. Fernández, S.L.P. Es la mayor de tres hijos y la única mujer. Realizó sus estudios de educación básica destacándose como una alumna de alto aprovechamiento, aún cuando las carencias económicas de su familia dificultaban que tuvieran los materiales necesarios para sus estudios. Esa situación la llevó a buscar la forma de solventar sus gastos trabajando en labores domésticas, de niñera, vendiendo comida o impartiendo clases particulares.

Cuando llegó el momento de elegir una carrera profesional Susana entró en un estado de indecisión. Su primer interés fue estudiar Psicología, pero también

pasó por su mente ser ingeniero, sin embargo, por la precaria solvencia económica no pudo acceder a una carrera universitaria ya que ello implicaba cambiar su residencia a la capital del Estado. Al demostrar su interés por seguir estudiando, un familiar le apoyó para que ingresara a una Escuela Normal particular de su municipio. Susana aceptó con la esperanza de estudiar posteriormente la carrera que le gustaba.

El trabajo docente que realizó en una escuela primaria como parte del servicio social en la Escuela Normal, fue decisivo para adquirir el gusto por la carrera docente. La tutora que le asignaron le mostró una faceta distinta de la profesión. Le enseñó que el niño es capaz de aprender sin imposición, ni regaños, sino a través de generar ambientes propicios de aprendizaje. Como tutora se comprometía con Sonia a trabajar los domingos en la planeación de las clases, le sugería estrategias muy novedosas y le daba libertad para trabajar con el grupo como si ella fuera la titular.

Al concluir sus estudios, después de serias dificultades para conseguir empleo, logró su primer interinato en una comunidad de Cd. Valles el 1º. de octubre de 2003. Actualmente cuenta con siete años de servicio. Las satisfacciones personales obtenidas durante este periodo laboral favorecieron en ella su gusto por la profesión. Sus experiencias diarias como docente, las dificultades, la relación con sus alumnos, padres de familia, compañeros y comunidad escolar en general, así como los estudios de la maestría son factores que han influido en su crecimiento profesional y personal.

2.2 El esfuerzo por conservar la salud

Cuando inició el curso propedéutico para entrar a la maestría, Susana empezaba a sentirse mal físicamente. Los estados de fiebre que le duraban hasta dos semanas, fueron los padecimientos más difíciles. Esto le afectó en su estado emocional, no tenía ánimo de relacionarse con los miembros del grupo porque estaba ocupada en ella, en la recuperación de su salud.

Se me complicó la enfermedad, después tenía que ver otros doctores. No fue fácil porque muchos doctores no tratan bien a las personas, no son muy humanos. Mi problema era una infección en el riñón, pero me empezó en abril y no me detectaron nada hasta diciembre. Como era ya demasiado fuerte, adelgacé más de 10 kilos, pesaba 57 y llegué a 45. Lo que dice la gente es que eres anoréxico, que eres bulímico, que estás embarazada. Fue mucho poner a prueba mi voluntad en ese semestre y continuar aquí. Soy muy terca, yo creo que va con mi carácter, no me rindo tan fácil. En la escuela, estaba más que nada cumpliendo con lo que me tocaba, asistir todos los días, ser responsable, y ya después, en el siguiente semestre, me sentía mejor, ya empecé a hacer amistades aquí, con mis alumnos ya me reía, ya jugaba con ellos, ya tenía más energía para hacerlo

El conocimiento del cuerpo y el valor de la salud son parte del desarrollo personal. Susana ve muy claramente que la salud se relaciona con aspectos biológicos, psíquicos y sociales, y que ésta se vincula directamente con su calidad de vida y las posibilidades de desarrollo, por lo que era necesario tomar decisiones respecto a su propio cuerpo. Una persona no puede desarrollarse si no es ejercitándose y Susana buscó todos los medios para recuperar su salud, entró a un grupo de danza árabe, realizaba ejercicio, leía libros de desarrollo personal, entre otras cosas. Emergía en ella la necesidad imperiosa de trabajar en todas las áreas de su cuerpo, principalmente la física y la emocional.

Con base en las unidades académicas que Susana cursó en el primer semestre de la maestría aprendió que para dar una educación integral a sus alumnos debía tomar en cuenta el desarrollo cognoscitivo, pero también el emocional. Es por ello que el tema que eligió fue el de la autoestima, argumentando que había alumnos en su grupo que carecían de esta competencia. No obstante, el interés de esta problemática quizás tenía que ver más con ella misma que con la situación de sus educandos. Al indagar sobre este tema, fue aprendiendo a trabajar con su interior y a favorecer el desarrollo de la autoestima de sus alumnos, como lo expresa en los siguientes comentarios:

Yo creo que cambié más lo que fueron los dos últimos semestres porque tuvo mucho que ver con la temática de autoestima. Entre más leía, leía para mí y leía para mis alumnos, como quien dice, yo iba aprendiendo de lo que les iba enseñando a ellos. Primero el autoconocimiento, ver cómo eres, qué tienes de bueno, qué tienes de malo, qué debes de trabajar y continuar. Después el manejo de las emociones, porque yo tenía mucho de que no me gusta llorar frente a las personas y a la mejor todavía no me gusta llorar, sólo con quien tengo más confianza, es un desahogo al fin y al cabo, y se necesita a veces. Son emociones que hacen creer que son malas o que eres débil y no es cierto, son emociones naturales y que debe sacarlas de vez en cuando. Fui creciendo con los niños. Trabajé con los papás, leí sobre “soy espejo y me reflejo”. Les decía a las mamás, cuando se levantan y se ven en el espejo qué dicen....y al hablarles de que se quisieran a sí mismas, yo me cuestioné: ¡a caray! ¿realmente estoy reflejando que me quiero a mí misma?. Se me quedó mucho esa idea.

Desde la perspectiva humanista, la madurez personal es un proceso que dura toda la vida y que se logra a través del trabajo, esfuerzo y autoindagación constante de la persona. Implica, como se muestra en Susana, crecer con los niños, aprender de lo que ellos le enseñen y valorar el proceso de desarrollo y los avances obtenidos. El docente debe conocerse a sí mismo, sus reacciones emocionales, sus aptitudes e intereses. Es necesario que tome conciencia de “la fuerza que sus problemas personales tienen y, si es necesario, buscar apoyo o ayuda para solucionarlos y continuar creciendo como persona” (León, 2007, p. 108).

La mejor educación que da un maestro a sus alumnos es el funcionar bien. Susana llegó a descubrir que pretendía elevar la autoestima de los niños pero ¿qué ejemplo de autoestima estaba dando a sus alumnos? Fue una vuelta a la frase “Las palabras convencen, pero el ejemplo arrastra”. Esa fue una llamada de alerta para observar la propia imagen que estaba proyectando a sus alumnos y buscar más la coherencia entre su decir, pensar y hacer.

2.3 Los obstáculos en el camino

Nos acostumbrados a reaccionar en automático ante ciertas situaciones, que no vislumbramos otras posibilidades. Quitar los lastres que nos llevan a reaccionar de esa manera resulta un tanto difícil. Para Susana los obstáculos mayores eran su inseguridad, el miedo, y ser emocionalmente reservada. Había cosas del aspecto emocional que no sabía cómo manejar para que su efecto fuera menos perjudicial, como el enojo, la tristeza, o incluso la alegría. Lo mismo sucedía en los aspectos pedagógicos, había prácticas propias del tradicionalismo que había adoptado de algunos de sus profesores de educación básica, y que se le dificultaba erradicarlas.

En cuanto a lo personal yo no soy puntual. Al principio luché mucho aquí en la maestría por poder ser puntual pero me estresaba demasiado cuando venía y ya hubo un momento que dije: así soy yo. Me enfoco más en lo académico y después regulo más lo de la puntualidad. Con mis alumnos en las escuelas sí soy puntual, pero cuando estaba lloviendo, sí llegaba a las 8:00 u 8:30 y les explicaba a los niños, pero como quiera yo sí estaba rompiendo la regla de ser puntual. No tomo en cuenta los imprevistos con los que me pueda topar.

Los lastres en mi práctica: hablar mucho dentro del salón, querer ser el centro, la que habla, la que dirige, sin darle la oportunidad a los niños de participar. A pesar de que he mejorado, creo que me falta mucho en ese aspecto, como que sigue siendo quien dice qué hay que hacer. Veo la opinión del alumno como secundaria. Esto me pasa cuando estoy dando la clase y a la mejor ya tengo una tradición, ya tengo la idea, qué producto voy a obtener. Entonces, cuando los alumnos intervienen, a lo mejor me pueden desviar de ese camino que yo ya señalé, por eso sus opiniones las tomo como secundarias. En ocasiones lo hago y en ocasiones no, pero creo que está mal.

La puntualidad es un requisito que Saraydarian (2005), establece para aquellos que desean ser como los grandes maestros:

El cuarto requisito es la puntualidad. Si dices que estarás allí a las 8 en punto, deberás estar allí a las 8. Cuando prometas algo, deberás hacerlo. Deberás desarrollar puntualidad en tus actitudes, en la distribución de tu tiempo, en tus promesas y en tus decisiones. (Saraydarian, 2005, p.33).

Ante el poco éxito en erradicar una forma de actuar, se cae en la comodidad de decir “así soy yo”. Declararse de esa manera es como negar que el ser humano está llamado a evolucionar, pero la responsabilidad de trabajar por ello es del propio sujeto. Durante la maestría Susana recibió comentarios de sus compañeros sobre su forma de ser y actuar, que le ayudaron a reflexionar en las debilidades que impiden descubrir su verdadero ser. Por ejemplo, en una de las actividades, sus compañeros le hicieron ver que tenía cualidades disminuidas, como: compartir ideas y trabajos, expresar sus sentimientos, tener paciencia y tolerancia, actuar con tacto y diplomacia al decir las cosas, así como flexibilidad en la forma de pensar.

Darse cuenta de las debilidades, no siempre ayuda al cambio, se requiere un nivel de conciencia de mayor complejidad que cimbre la voluntad para querer hacerlo. Algunos lastres que Susana identificó en ella al inicio de la maestría, como el ver las opiniones de los alumnos como secundarias, fueron disolviéndose durante la maestría; otros continuaron fluctuando con distinta intensidad. Luchar contra el ‘ego’ resulta contraproducente, porque al querer combatirlo, adquiere mayores defensas y se hace inmune a todo intento de erradicarlo. Ante ello, es necesario esforzarse por desarrollar las potencialidades y no luchar contra los defectos, porque éstos, de acuerdo con Blay, no existen, porque no tienen naturaleza propia.

El conjunto de concepciones, representaciones y formas de actuar del profesor están influenciadas por su biografía escolar, su formación docente y su experiencia laboral. En algunos casos, el docente aprendió lo que no se debe hacer, y lo integró en sus esquemas de conocimiento. Por ejemplo, Susana tuvo un maestro que la evidenciaba y la hacía sentir la peor de las alumnas, sin embargo, esta experiencia le sirvió de referente para no hacer lo mismo que su profesor. En su grupo, cuando Susana quiere tratar algún asunto con uno de sus alumnos, lo hace fuera del salón. Procura respetar a los niños y exige respeto también para ella y para el resto del grupo. El acercamiento con sus alumnos es parte de su labor como docente, le interesa conocer su vida, por eso aprovecha el recreo para platicar con ellos.

Otro de los obstáculos que Susana identificó en su práctica, gracias a la videograbación de una de sus clases y el análisis de la misma con el equipo de cotutoría, fue su reiterada explicación, el acaparamiento de la palabra, restando la oportunidad de participación de sus alumnos. Su actitud directiva frenaba la autonomía de sus alumnos, no favorecía la construcción de sus aprendizajes., porque el alumno necesita ser el que se luzca, no el maestro.

Otra de las debilidades que logró descubrir Susana al analizar su práctica con el equipo, se describe en el párrafo siguiente:

Con Ángeles (...) me di cuenta que le estaba exigiendo que lograra terminar y hacer lo mismo que los demás y creo que en este punto me excedí puesto que Ángeles lleva un proceso diferente, simplemente le estoy exigiendo imposibles, así que estoy dándole mérito por los pequeños logros que tiene, pues paso a paso se llega a la meta. (PT., p. 89)

La identificación de los obstáculos que nos impiden crecer como personas y como docentes, es un primer paso para evolucionar en humanidad. La formación y autoformación fueron un vehículo para que Susana tomara conciencia de algunos lastres y en algunos casos querer cambiarlos.

2.4 Los apoyos en el proceso de maduración

Se dice que cuando la fruta está lista para comerse es porque ya está madura, está preparada para cumplir su función. En el caso de los seres humanos su función es la de autoconstruirse para servir. Sólo el hombre tiene la libertad para llegar a ser pleno y darle un sentido a su existencia. La disolución de los lastres docentes se logra trabajando para llegar a ser verdaderamente humanos.

En su proceso de mejora personal, el deseo de Susana por estar bien con ella misma fue el primer elemento que le ayudó a emprender con mayor ahínco el camino de su maduración. En su trayecto encontró a las personas que se

convirtieron en sus maestros, que la guiaron e impulsaron a recobrar la energía que había perdido. Se dice que cuando el alumno está preparado aparece el maestro. Fue tanto el deseo de Susana de sentirse bien, que en su camino encontró a las personas que ella necesitaba. Por ejemplo, el grupo de danza árabe, fue un espacio en el que además de disfrutar de la música, aprendió de las personas que estaban ahí, como lo expresa en el siguiente comentario:

Los movimientos que se hacen en danza árabe pueden ser de muy lentos a muy rápidos, pero tienen mucho que ver con el control del cuerpo. La maestra de danza árabe nos dice: cómo esperas que otros te respeten o hagan contigo lo que quieran, si tú mismo no sabes qué hacer contigo. Ella dice que tiene uno que conocerse para moverse, para esto, para el otro. Entonces como que ahí aprendí muchas cosas. También las mujeres que están ahí han tenido muchos problemas, una tiene cáncer, o sea, desde niñas hasta grandes y todas mamás solteras, y de todas como que estoy aprendiendo. Yo creo que tiene mucho que ver el que yo busco aprender de los demás.

Acercarse a los demás con la intención de aprender con los otros, es una forma de valorarlos, de reconocerlos como seres humanos que poseen enormes potencialidades, de crecer personalmente con ellos, como sucedió con Susana en este grupo de danza árabe. La danza fue una actividad que también la ayudó a disminuir el estrés que en ocasiones le provocaba la presión del trabajo: “*Cuando tengo estrés como que me lleno de energía negativa y tengo que sacarla*”. Por ello también le gustaba hacer ejercicio, sobre todo correr y poner en práctica la técnica de la respiración.

El taller de autoindagación le proporcionó algunas herramientas que ella decía conocer, pero que no practicaba de manera sistemática, como: la respiración profunda, la meditación, la autosugestión, la visualización, entre otras. El trabajo interior requiere de este tipo de técnicas, sin embargo, no llegaron a ser parte de las actividades cotidianas de autoformación de Susana. La falta de tiempo por un lado, fue el principal argumento que ella dio; y por otro, la dificultad en la concentración.

Yo no era muy cariñosa, no era de las que decía te quiero, nada de eso. Ahora ya abrazo a mis amigos. Las respiraciones ya las manejaba desde antes, la psicóloga me enseñó, pero aquí conocí otras técnicas. Algo que me llamó la atención es cuando pusieron las imágenes, lo visual, porque sí mantuvieron mi atención y me gustó, de hecho la estuve buscando también en internet y ya tengo algunas. Ahorita en la noche practico las respiraciones antes de dormir para dormir a gusto, dormir tranquila. La frase de si quiero la manejo en presente porque si la digo en futuro nunca te va a llegar. Se tiene que decir: yo soy saludable.

De acuerdo con lo que señala Susana, ella ejercita la autosugestión de la que habla Blay, un ejemplo común es cuando nos dicen que nos van a dar un limón y que lo vamos a saborear, inmediatamente empezamos a secretar saliva. Esa es una prueba de que nuestro cerebro está expuesto a estímulos. Generalmente nos sugestionamos con frases negativas, pero tenemos que revertir el proceso, decir cosas positivas pero reales.

El análisis y reflexión de su forma de ser y actuar en el aula fue otro de los recursos que ayudaron a Susana a crecer como persona. La adaptación a estilos y formas de trabajar de los otros fue el primer reto a enfrentar. Después vinieron los comentarios de sus compañeros sobre su trabajo en el aula, lo que implicó molestia en un inicio, pero conforme fue madurando, las observaciones de sus pares fueron un elemento necesario en su labor docente para avanzar hacia la profesionalización.

Hubo también espacios curriculares que ayudaron a Susana a mejorar en su desarrollo profesional porque se hablaba más sobre el aspecto humano del docente y del niño. En esos cursos aprendió a pensar más sobre el ser de sus alumnos y el propio. En la unidad académica “Necesidades educativas especiales” la maestra trabajó con el grupo el autoconcepto, les dio unas hojitas y les dijo que para poder enseñar algo, había que tenerlo primero. Con otra maestra aprendió cosas que tenían que ver con el desarrollo del ser, porque se relacionaban con la empatía y aspectos de la convivencia humana que a veces no se toman en cuenta.

En su compromiso de forjarse como persona, Susana busca equilibrar su vida. Hubo momentos en la maestría en que sentía que estaba dando mucho tiempo al estudio y dejaba de lado el acercamiento con sus padres o sus amigos. Eso le ocasionó que al final de los estudios se sintiera mal con esta situación porque sentía que algo le faltaba. *“Por eso al final traté de darle a cada uno su momento, no quitarle el valor, traté de darle una organización para poder tener tiempo para todo lo que me importa.”*

La persona se construye en el tiempo mediante el trabajo de la libertad y la relación con otro, por consiguiente también mediante la intervención del otro en el esfuerzo de cada uno para llegar a la verdad de su yo. De un lado la persona se hace, no de devenir, es un producto de la conciencia, de la libertad y de la historia. (Pérez, 2004, p. 57).

El amor que siente por su familia, por sus amigos, por sus alumnos, es la motivación más grande para seguirse forjando como persona y como profesional. Con sus alumnos siente mucha necesidad de estar bien para poder transmitirlos. Susana considera que la situación de violencia en el país y todo lo que pasa en la sociedad, *“tiene que ver mucho con las personas, que están más enfocadas al tener que al ser”*. *“Lo que hay en cada persona se refleja en la sociedad.”* El desarrollo personal tendría que trabajarse con todos los maestros y a la vez ellos trabajarlo con sus alumnos. Susana expresó en la entrevista su deseo de trabajar un proyecto de este tipo en toda la escuela.

El desarrollo personal no se logra de manera innata en el ser humano, está en el interior de la persona, pero para potenciarlo se requiere de una serie de actividades que favorezcan la madurez personal y al autorrealización auténtica. El individuo es responsable de su crecimiento interior, de no hacerlo, puede ser influenciado por otros, por el medio ambiente adverso que lo rodea.

2.5 La alegría de conocerse a sí misma

“La alegría verdadera viene desde las profundidades del ser humano para ofrecerle armonía con cuanto le rodea” (Urban, 2003, p. 195). En la docencia

se obtienen muchas satisfacciones que producen enorme alegría. Sin embargo, la alegría que impregna todas las células de nuestro ser es la del autoconocimiento. Durante la maestría, Susana fue logrando evolucionar en este aspecto. Ante la pregunta ¿quién soy?, su respuesta fue la siguiente: *“una mujer con muchas fortalezas y ganas de vivir. Simplemente soy, disfruto y aprendo”*. Al decir “*simplemente soy*”, refleja una afirmación de un gran nivel de conocimiento de sí misma, la vincula con su esencia, con su yo interno.

A pesar de su enfermedad, Susana reflejó una actitud de alegría, eso es parte de lo que ella llegó a conocer de sí misma. Cuando se le preguntó sobre qué hacía para mantenerse alegre, su respuesta fue la siguiente:

Hay un poema de la madre Teresa de Calcuta que dice que la respuesta a todo es el amor y yo creo que el querer a tu familia o sentir que te quieren y tus amigos, yo tengo muchos amigos, tengo más de diez, la verdad. Como muchos amigos se han acercado a mí para la atención y el apoyo, y cuando yo me enfermé ellos estuvieron ahí. Cuando uno tiene un pensamiento negativo uno tiene que buscar pensamientos positivos, qué tengo de bueno para continuar.

La felicidad la fue encontrando en el momento de trabajar con ella misma, sobre todo cuando buscaba hacer lo que le agradaba. A pesar del trabajo fuerte de la maestría, ella buscó un “equilibrio en todo”. Hubo cosas que no dejó de hacer como la danza árabe. Para ella “una persona sola no puede ser feliz. Si no se tiene amistades, ni familia, o no tiene acercamiento con alguien, no puede ser feliz”, mencionó en la entrevista.

2.6 Los rasgos de madurez en la práctica docente

Susana descubre la verdadera felicidad en el servicio a sus alumnos. Se entusiasma con su trabajo y los resultados que obtiene, lo cual es un rasgo de madurez personal. Los alumnos llegaron a ser alguien muy importante en su vida, sobre todo porque trabajó las emociones con su grupo y eso hizo que se acercara más a ellos. El saber que puede hacer algo por sus alumnos, sobre

todo en el aspecto emocional, significó un reto para ella y un motivo de inmensa satisfacción como docente.

En el proceso de indagación de la propia práctica y la autoindagación personal, permitieron que Susana fuera descubriendo algunos obstáculos que le impedían crecer, pero también otros que fueron desarrollándose hasta lograr un nivel alto de madurez. En la práctica de enseñar integró algunos principios de la pedagogía que había visto en el taller, por ejemplo la expresión del amor.

El amor es algo que estoy intentando de incorporar también con mis alumnos porque mucho creemos que no debemos tener una unión emocional hacia ellos, incluso intentamos que no exista, a mí se me hace muy difícil, porque yo me encariño mucho con mis niños. Necesitan sentir esa emoción que uno siente por ellos para tener confianza y vean que uno está procurando su bien, a la vez uno necesita quererlos para poder ayudarles. Pero ahí en la palabra amor, venían las forma de amar y a veces uno no ama correctamente por ejemplo, yo podía ser sobreprotectora, y uno tiene que saber escuchar para saber por qué, qué hizo. Y enseñarles que hay consecuencias, eso es una forma de amar también, lo que haces tiene consecuencias. La innovación es algo que quiero implementar, bueno, a lo mejor con el tema de autoestima lo estoy haciendo un poco, pero me gustaría arriesgarme un poquito más. El ocio lo quiero trabajar en mí, sobre todo ahorita que voy a tener un poco más de tiempo, a la mejor ya hasta se nos olvidó qué es eso.

Otro de los cambios que Susana realizó en su práctica consistió en la forma de comunicarse con sus alumnos, ya había más acercamiento, se preocupaba por sus problemas, por escucharlos y conocerlos más. Eso le permitía atenderlos y tratarlos según sus características y buscar estrategias que influyeran más en sus aprendizajes. Una de las concepciones erróneas era considerar el trabajo en equipo como pérdida de tiempo, por lo tanto, lo que privilegiaba en su enseñanza era el trabajo individual. Ahora utiliza ese tipo de trabajo y procura que cada uno de sus alumnos tenga un rol, “sin que todos esperen a que termine el que más sabe”. Otra de las habilidades que empezó a desarrollar en ella y en sus niños fue la autorregulación, así como el tomar en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos durante toda la clase.

2.7 Indicadores de madurez personal y su proceder en el tiempo

En la tabla que a continuación presentamos se muestran algunos rasgos de madurez valorados por Susana en dos momentos. En ellos se observa el cambio positivo y algunas regresiones a partir de las experiencias vinculadas al suceso de formación de la maestría.

Tabla 16: Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Susana

Rasgos	Fechas de aplicación	Fechas de aplicación
	24/X/09	28/X/10
1. Soy tranquilo/a, no suelo alterarme con facilidad.	4	5
2. Estoy siempre abierto/a a nuevas ideas.	4	5
3. Me adapto con éxito a distintas personas y situaciones sociales.	4	5
4. Tengo necesidad de la aprobación de los demás.	4	2
5. Soy alegre, jovial.	4	5
6. Las críticas y opiniones de otros influyen mucho en mi conducta o estado de ánimo.	5	4
7. Asumo los fracasos y sé sacar algo positivo de ellos.	5	4
8. Acepto de buen grado el que los demás me indiquen o corrijan mis errores.	5	6
9. Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.	4	2
10. Tengo confianza y seguridad en mí misma.	5	6
11. Soy persistente, tenaz; suelo acabar lo que empiezo.	4	5
12. Soy rígida e inflexible en cuanto a las ideas.	2	3
13. Soy frío/a, distante en las relaciones personales.	4	2
14. Soy tradicional, conservador/a, en mis ideas.	5	3
15. Soy tolerante y respetuoso/a hacia aquellos que piensan o actúan de modo distinto al mío.	6	5
16. Nunca expreso mis sentimientos personales: suelo hablar en general y abstracto.	6	3
17. Niego hechos evidentes cuando no me convienen.	4	2
18. Tengo claro lo que quiero conseguir en la vida.	3	4
19. Acepto que las personas y las cosas cambian; no me aferro al pasado.	3	4
20. Soy capaz de expresar en palabras mis sentimientos más íntimos.	2	4
21. Soy incapaz de dedicarle tiempo a otros.	3	2
22. Estoy comprometido/a en diversas actividades de todo tipo.	6	5
23. Evito los problemas, no los afronto.	3	1
24. Soy dominante, trato de imponer mi opinión a los demás.	2	1
25. Me muestro generalmente tenso/a, nervioso/a, ansioso/a.	4	2
26. Me autocompadezco, siempre me lamento de lo mal que me va todo.	4	1
27. Soy capaz de esperar para conseguir una meta u objetivo.	3	5

28. Me interesan las cuestiones filosóficas y/o trascendentes (valores, significado de la vida, etc.).	4	5
29. Suelo cambiar de humor con facilidad.	4	2
30. Soy acaparador/a del afecto de los demás y celoso/a del que reciben otros.	2	1
31. Cuando valoro un tema, tomo en consideración todos los argumentos, incluso los contrarios a mi propio punto de vista.	4	5
32. Pienso normalmente que la culpa la tienen otros.	4	2
33. Soy egocéntrico/a, sólo pienso en mis problemas.	4	2

Fuente: Zacarés y Serra (1995) adaptado

Al hacer un análisis comparativo de los dos puntajes, identificamos en primer término, que hay indicadores de inmadurez que en el segundo momento se les asignó como puntaje el número 1, es decir, que llegó a ser totalmente inapropiado e inadecuado para describirse, lo cual refleja una mejoría en su persona.

Algunos rasgos de inmadurez que logró superar Susana involucran elementos de la dimensión interpersonal y la estabilidad emocional, como son los siguientes:

- Evitar los problemas en lugar de afrontarlos
- Ser dominante y tratar de imponer sus ideas.
- Autocompadecerse y lamentarse de lo mal que le va.
- Ser acaparadora del afecto de los demás y celosa de los que lo reciben.

Por otro lado, Susana alcanzó un nivel alto de madurez en los siguientes aspectos: Aceptar de buen grado el que los demás le indiquen o corrijan sus errores y la adquisición de confianza y seguridad en ella misma. El primer elemento se relaciona con la apertura de pensamiento y el segundo con la estabilidad emocional.

Los resultados del proceso reflejan que hubo superación de lastres, sin llegar a suprimirlos completamente; es decir, hay afirmaciones vinculadas con la inmadurez, cuya calificación menor refleja un mayor logro. De esta manera, se observa que Susana depende menos de la aprobación de los demás y las críticas y opiniones de otros influyen menos en su estado de ánimo; tiene

menos dificultad para tomar por ella misma decisiones; es menos fría en las relaciones personales; logra expresar un poco más sus sentimientos personales; es menos cambiante en su estado de ánimo; se muestra menos tensa, nerviosa e insegura; es menos tradicional y conservadora en sus ideas; evita negar hechos evidentes cuando no le convienen; es menos egocéntrica porque piensa menos en sus problemas. La tabla refleja también algunos rasgos en los que Susana mejoró, pero que continúan en evolución, como son los siguientes:

- a) En el aspecto emocional, es más tranquila, no se altera con facilidad; es más capaz de expresar en palabras sus sentimientos más íntimos; tiene mayor confianza y seguridad en sí misma.
- b) En la apertura y flexibilidad de pensamiento está más abierta a nuevas ideas; se adapta con mayor éxito a distintas personas y situaciones sociales; se interesa más por las cuestiones filosóficas y/o trascendentes (valores, significado de la vida, etc.); cuando valora un tema, procura tomar en consideración todos los argumentos, incluso los contrarios a su propio punto de vista; es más persistente y tenaz; suele acabar lo que empieza; Tiene mayor claridad en lo que quiere conseguir en la vida; es capaz de esperar para conseguir una meta u objetivo.

Los resultados muestran también algunos aparentes retrocesos en algunos rasgos de madurez por ejemplo: el asumir los fracasos y saber sacar algo positivo de ellos; ser rígida e inflexible en cuanto a las ideas; ser tolerante y respetuosa hacia aquellos que piensan o actúan de modo distinto al suyo y le falta compromiso en diversas actividades de todo tipo. Estos resultados reflejan que Susana adquirió un mayor conocimiento de sus limitantes, mientras que en el primer momento de la autoevaluación, había un nivel de conciencia menor sobre ellos.

3. Eloísa y el camino hacia su madurez personal

"El hombre más poderoso es el que es dueño de sí mismo."

Séneca

3.1 El deseo de ser maestra

En sus primeros años de vida, Eloísa vivió con sus padres y sus cuatro hermanos. Sus años de adolescencia los pasó al lado de su abuelita y uno de sus hermanos. Durante 15 años ese fue su hogar. Cuando llegó el momento de decidir el rumbo profesional, surgió en ella el deseo de ser maestra. La idea no era del todo grata para su abuelita, quien trataba de convencerla que estudiara una carrera más corta. Ante la insistencia de Eloísa, la abuelita se convenció y la apoyó en su decisión. La Escuela Normal del Estado fue la institución que le proporcionó su formación inicial y al término de sus estudios accedió al servicio docente en el que lleva seis años ejerciendo.

Durante los primeros meses de servicio docente, Eloísa experimentó la inseguridad de toda maestra novel al querer poner a prueba lo aprendido en su formación, sin lograr los resultados que ella esperaba; sin embargo seguía buscando estrategias que favorecieran más el aprendizaje de sus alumnos. Al cabo de cinco años de servicio, Eloísa siente la necesidad de continuar con su desarrollo profesional, por lo que decide acceder a la Maestría en educación primaria de la BECENESLP. Al término de sus estudios Eloísa comentó:

Hace ya seis años que inicié mi travesía por este maravilloso mundo del magisterio y reconozco que he cambiado muchísimo, de ser una persona insegura, con muchas dudas respecto a la profesión, con ideas que ahora considero que no eran las más adecuadas para guiar el aprendizaje de mis alumnos (tales como: “los niños deben acatar en todo momento mis indicaciones y no queda lugar a escuchar sus opiniones o sugerencias”, “mis alumnos me deben ver como su maestra solamente, no como su amiga”).

Eloísa se percibe como una maestra que logró adoptar otras ideas, otras concepciones pedagógicas que son las que guían su labor como docente. El cambio en su forma de ser, pensar, actuar lo atribuye en gran parte a los estudios de la maestría. Considera que éstos le dieron las bases para afrontar cualquier situación de la práctica, porque mejoró su actitud y aprendió a buscar información para trabajar con los niños. La reflexión de su práctica y la forma

como se dirigía e interactuaba con sus alumnos le ayudó a ser más consciente de lo que hace, dice y es en el aula, lo cual la impulsó a emprender un camino de mejora continua como persona y como profesional. La autorregulación en el pensar, sentir y actuar es una habilidad que empezó a desarrollar en el aula a fin de controlar las actitudes que no favorecían el ambiente de aprendizaje.

El autorregularme, se veía en los niños también ese reflejo. Porque había veces en que yo estaba como desesperada, inquieta o así, y ellos también. Pero cuando no, se veía luego, luego el cambio. Entonces como que ese contraste que he visto, me lleva a dirigirme a cualquier grupo de diferente manera a la de antes.

El autocontrol está muy ligado a la autorregulación. La elaboración de las relaciones entre el pensar, sentir y actuar, es un subproceso de construcción personal en el que entran en juego los valores. La autorregulación es una habilidad imprescindible en la docencia dados los acontecimientos y situaciones problemáticas que viven cotidianamente los profesores, y que provocan en ellos cierta ansiedad. Por ello, el logro de Eloísa al autocontrolarse la convierte en una persona más segura y fuerte ante las adversidades.

3.2 Los mediadores en el trabajo personal

Eloísa ingresó a la maestría con ciertos conflictos con ella misma. Perdía fácilmente la calma y adoptaba actitudes de molestia o quebranto emocional. En su interior había mucho resentimiento por situaciones familiares. Esto la llevó a buscar apoyo psicológico, antes de iniciar con los estudios de maestría. Las terapias le ayudaron a disminuir el sentimiento de molestia. Sin embargo, aún en el tercer semestre de la maestría, la proyección de disgusto y enfado continuaban reflejándose en su rostro, palabras y actitudes.

Cuando las personas se sienten vulnerables, de acuerdo a Blay, adoptan una actitud que va a la defensiva, a las malas. Si se vive de acuerdo a la energía interior, se funciona positivamente y se es más fuerte. Lo que no se desarrolla ocasiona vulnerabilidad en la persona. En el caso de Eloísa, la parte afectiva

era la más vulnerable. Si la hacía sufrir la injusticia y violencia de los demás, era porque no había desarrollado la energía combativa, su potencial afectivo. Esto ocasionaba en ella el aislamiento, la incomprensión, la inseguridad, y en un momento dado, la frustración.

Además de la terapia, la reflexión sobre su actitud con los niños, le ayudaron a realizar algunas mejoras. Se dio cuenta que la forma como trataba o se dirigía a sus alumnos no era la adecuada, por lo que decidió adoptar una actitud diferente que invitara a los niños a trabajar, a estar más tranquilos, más cómodos. Cambiar de mentalidad fue el primer paso para cambiar de actitud, para estar más serena con ella misma y proyectarlo a los demás.

En el proceso de evolución, Eloísa requirió de mediadores externos, de andamios para la concienciación. Uno de esos mediadores fue el instrumento de lastres docentes que le ayudaron a ver algunas incoherencias entre su filosofía y su forma de actuar en el aula. Por otro lado el equipo de cotutoría y la tutora potenciaron su reflexión a través de preguntas, comentarios cálidos y fríos que le ayudaron a ver lo que ella no veía o no quería ver. Por otro lado, los autores que leyeron le proporcionaron una nueva perspectiva de la realidad para cambiar en algún aspecto de su práctica o de su persona.

Entre los cambios que Eloísa fue experimentando en su persona fue el del enojo. Se dio cuenta que las alteraciones habían disminuido al cambiar su forma de pensar. Consideró que no tenía caso enfadarse por cosas que no valían la pena, eso ayudó a que las situaciones conflictivas las tomara con más calma.

(...) antes me molestaba mucho que los niños no llevaran la tarea, me enojaba bastante. Y ya después si no la traían, pues ya se anotaban en el pizarrón, palomita, tacha, lo que fuera. Yo nada más les decía: ya saben que se considera como evaluación y ya yo nada más pasaba los resultados de la tarea. A veces sí les preguntaba por qué, pero ya no me molestaba, no tenía caso que me estuviera molestando si ya no la habían llevado.

Con ello concluimos que es la maestra quien crea su respuesta, no se deja llevar por la situación, sino por su decisión de vivir en acto potencial, su verdadero ser. Poner en acto el potencial humano es una respuesta libre, depende cada persona. La atención de los propios sentimientos y de la manera de comportarse, permite a la maestra intervenir, siendo ella misma la que crea la respuesta, adoptando una autonomía de criterio. La maduración personal se va dando en la respuesta que moviliza la afectividad interior y la inteligencia para actuar adecuadamente ante cada situación.

3.3 La evolución de la conciencia y el desarrollo personal

En su proceso formativo, Eloísa fue experimentando mayores niveles de conciencia que la impulsaron en su desarrollo personal y profesional. El acceso a niveles superiores de conciencia no se dio de manera fortuita, requirió de acciones intencionadas por parte de la maestra para superar los conflictos en los que se había embrollado su vida. Para Herrán (2006) el grado de evolución de la conciencia varía de una persona a otra, según los factores que la influyen, como la historia, el potencial psicogenético, la madurez personal, las vivencias, las técnicas de trabajo interior,, entre otros.

En relación con este último aspecto, Eloísa encontró en la técnica de respiración un recurso que le ayudó a experimentar una sensación de tranquilidad. En la entrevista comentó en el taller de autoindagación trabajaron con esta técnica, eso motivó a practicarla de manera más sistemática, cuando menos una vez al día. Otra de las cosas que le ayudaron a mejorar como persona fue la organización del tiempo, así como el discernimiento o el balance diario de su actuar que realizaba por las noches, focalizando los aspectos desfavorables y las razones de esos resultados; además de vislumbrar situaciones en las que se vieran superados los obstáculos.

El trabajo personal, la ha llevado a ser una persona más reflexiva, estar más tranquila, ser más alegre y mejorar sus competencias profesionales, como parte de los rasgos de una persona que evoluciona y va en camino hacia su madurez personal. La toma de conciencia no sólo de los aspectos técnicos de

la docencia, sino de la vida personal, constituye el detonador que desvela la distancia que existe entre los principios que se dicen tener y la actuación que realmente se tiene. Las respuestas ante tal descubrimiento pueden ser diversas: la confirmación de esos principios, el acicate para la acción o el ajustar la forma de pensar y los valores a la acción. En el caso de Eloísa, ella procuraba vivir los principios pedagógicos y estar atenta al desfase que pudiera haber entre su pensar y actuar.

(...) al momento de estar más consciente o de aceptar lo que hago mal, también como persona me ha servido, de no molestarme por algunas cosas que están mal, o cosas así. He visto que he tenido más paciencia también con los niños y la manera de dirigirme hacia ellos y hacia las demás personas también ha cambiado.

(...) ya soy más consciente de que eso no me lleva a nada bueno, si yo me inquieto, también los niños van a estar intranquilos y así no van a aprender. Como que ya veo las cosas diferentes. Entonces si eso ya lo tengo comprobado, ya no volvería a hacer lo mismo.

La personalidad del profesor, su forma de ser, de estar y de actuar en el aula, influyen en la forma de comportarse de sus alumnos, en sus actitudes para realizar las actividades, e incluso en su motivación para aprender. Eloísa confirma que el componente personal tiene efectos positivos o negativos en su tarea educativa:

Soy una persona más consciente de mi ser y actuar en el aula. Me percaté de la influencia que representan nuestras actitudes ante la aceptación de las actividades que proponemos a nuestros alumnos, siendo importante mostrar entusiasmo y paciencia, pues de esa forma logre más que al estar desanimada y tensa. De igual manera puedo afirmar que la ayuda entre compañeros es muy valiosa, pues en ocasiones algunos niños monitores explicaban a los demás de tal manera que entendían las consignas y podían concluir las actividades satisfactoriamente. PG. 139

De acuerdo con lo que señala Fernández (2005), la sola presencia del docente en el aula tiene influencias en el grupo. Sus lecciones no son sólo de lo que el

programa oficial le marca como contenido, lo que el maestro enseña tiene mucho que ver con su currículum oculto. En este sentido puede dar lecciones de generosidad o de egoísmo, de humildad o de soberbia, de rectitud o deshonestidad, etc.

3.4 Entre la filosofía y la acción docente

Eloísa valoró de manera positiva el desarrollo logrado en su vida profesional gracias al cambio en el componente personal, sobre todo en algunas conductas negativas.

El desarrollo que he logrado en mi vida profesional no pudo ser posible si en mi persona no hubiera modificado algunas conductas negativas, contribuyendo a ello cada centro escolar y mis estudios en la maestría.

Agustín de la Herrán (2002) ha encontrado que la mayoría de las acciones del profesor en el aula se ven influenciadas por su 'ego docente'. Reconocer esos egos es el primer paso para lograr la conciencia y el deseo de erradicarlas para alcanzar actitudes más generosas y dar un mayor servicio a los alumnos. Algunas de las conductas negativas de las que Eloísa se dio cuenta, las expresó en su portafolio temático, como fruto del trabajo de reflexión con el equipo de cotutoría.

Aunque expreso que es necesario ser paciente al trabajar con los alumnos, mostré molestia cuando los integrantes de un equipo no habían comprendido las indicaciones, teniendo que repetirlas. Considero que los docentes tenemos la responsabilidad de proporcionar la ayuda necesaria a nuestros alumnos para que avancen en su zona de desarrollo próximo, teniendo en cuenta que son diferentes y por lo tanto variará el nivel de andamiaje que requieran. (PT, p. 55).

Sé que la actitud que tomé no fue la adecuada, pues no consideré las necesidades de los alumnos, ni su ritmo de trabajo. Esto me permite reflexionar en que es más importante prestar atención al proceso que a un producto impecable, además de estimular al niño para que componga textos sin forzarlo ni

presionarlo en ningún sentido, pues las capacidades para componer textos se desarrollan con paciencia, respetando el ritmo de los niños. (P.T, p. 113).

Al tomar conciencia de las conductas que contradicen su filosofía docente, Eloísa entró en un conflicto cognitivo y emocional, necesario para el cambio. El análisis y reflexión de su actuación y de los sentimientos derivados de ella, la impulsaron a vislumbrar acciones que pudieran acercar más sus valores con sus acciones y desarrollar la coherencia necesaria en la profesión del docente.

3.5 El compromiso con el crecimiento personal

Una vez que se ha tomado conciencia de los lastres en la actuación docente, es necesario continuar con un nivel mayor de conciencia que consiste en el deseo profundo del cambio y del compromiso con su desarrollo. El cambio generalmente va acompañado de incomodidad, sacrificio, desapego, evasivas, etc., que se pueden superar si hay un ferviente deseo de continuar en el camino del proyecto vital.

Aunque una de mis concepciones es que los docentes somos facilitadores del aprendizaje y nuestro papel es ayudar a los alumnos a construirlo, al escuchar las ideas erróneas de algunos sobre las características y elementos del anuncio, desee comunicarles que estaban equivocados. Quise mencionar las características de ese tipo de textos. Sin embargo consideré pertinente realizar otras actividades por medio de las cuales reconocieran las particularidades de un anuncio contribuyendo así a una armonía entre mi actuar y mi filosofía. (PT, p. 138).

En esta viñeta la maestra hace una contrastación de la concepción que tiene de la docencia y la función que debe desempeñar en el aula. La representación del docente como facilitador de aprendizaje trató de ajustarla a su forma de actuar, logrando con ello mayor coherencia entre lo que piensa, dice y hace. El siguiente párrafo es otro ejemplo de cómo la maestra va mejorando como persona y se ve reflejado en su actuación como docente:

He comprendido lo importante que es para el éxito de las actividades que exista un clima agradable que no se da si se rechaza la idea de trabajar con algún niño o niña. He aprendido que es necesario respetar sus decisiones, por esta razón les di la libertad de trabajar solos. Sé también que es necesario seguir fomentando actitudes y valores como: el respeto, la tolerancia, la colaboración, entre otros, y así lograr que los frutos se vean reflejados en un trabajo armónico y compartido. (PT, p.111).

En esta reflexión se observan los aprendizajes adquiridos en el aspecto actitudinal, conceptual y procedimental. En relación con sus actitudes, considera las opiniones de sus alumnos y es respetuosa con sus decisiones. Esto propició que el clima del aula cambiara, fuera más agradable. Por otro lado, en los aspectos técnico-pedagógicos, fomenta una educación integral y favorece la libertad, la organización de actividades individuales y de manera colaborativa.

En el proceso de desarrollo profesional, el trabajo de autotutoría, cotutoría y tutoría fueron factores claves para potenciar la reflexión sobre la práctica y favorecer la construcción del portafolio temático.

La realización del portafolio fue un medio para profesionalizarme, puesto que creí en la importancia de realizar prácticas innovadoras, con actividades atractivas para los niños. Tal fue el caso del concurso realizado con el tema de los chistes, para el cual todos escribieron alguno y hubo quienes participaron diciendo el suyo. Para ello se contó con la presencia de una compañera de la escuela, quien calificó con base en unos indicadores propuestos por los alumnos.

Entre los valores que la maestra se propuso incorporar en su aula y en su vida cotidiana, algunos lograron ser identificados por sus compañeros y por las profesoras del último semestre de la maestría. El más evidente fue el de la actitud. En este tiempo Eloísa adoptó una actitud más positiva, su rostro reflejaba menos tensión. En una sesión de taller, donde se trabajó con preguntas dentro de un rompecabezas, a uno de los alumnos le tocó nombrar

un miembro del grupo a quien había observado un crecimiento personal y nombró a Eloísa, argumentando que ahora la veía más relajada.

El crecimiento personal empieza con el compromiso de cada persona por querer cambiar y evolucionar. La educación formal puede generar las condiciones y propiciar que los alumnos trabajen con su autoformación, pero es responsabilidad de cada persona emprender las acciones pertinentes para forjar ese crecimiento. En este sentido, Eloísa valoró su compromiso al trabajar para sentirse bien con ella misma, sin resentimientos con alguien, porque se dio cuenta que únicamente la estaban perjudicando. El proceso de reflexión es una acción que da muestra de su compromiso por ser mejor:

Yo creo que es eso, reflexionar qué cosas me hacen bien de cualquier experiencia, y qué cosas sí me ayudan para crecer y qué cosas no y mejor ignorarlas. Me tomo un tiempo para estar sola para estar equilibrando las cosas. Siempre tengo presente en que yo puedo hacer las cosas a pesar de las demás personas, yo tengo la capacidad de salir adelante y tener a Dios. Siempre tengo momentos de oración en la noche, en la mañana, ir a misa eso me hace sentir bien, confesarme.

Un factor esencial en el desarrollo personal, de acuerdo con Saraydarian, (2005), es efectuar un examen nocturno, que significa meditar unos pocos minutos por la noche y preguntarse si realizó algunas cosas negativas, por qué las hizo y si puede cambiarlas al día de mañana o hacerlas mejor. Este examen nocturno implica disciplina y Eloísa fue forjándola en el tiempo. Por otro lado, se observa un sentido religioso, una creencia en un ser trascendente que la estimula a ser coherente con sus creencias.

Entre las acciones que emprende Eloísa para ser mejor, están las siguientes: el discernimiento entre lo que le ayuda a crecer y lo que no; ignorar lo que le afecta o perjudica; reconocerse como una persona con muchas capacidades, aún cuando los demás le digan lo contrario; los momentos de oración y acudir a los actos religiosos y sentir la presencia de Dios en su vida. Además, consideró que necesita seguirse dando el tiempo para estar con ella misma y practicar las

técnicas de respiración e intentar llegar a la meditación, porque hasta ese momento no lo había logrado.

3.6 Autoconocerse para madurar

El autoconocimiento es un rasgo de madurez personal que Eloísa fue desarrollando durante los estudios de la maestría. Fue descubriendo sus potencialidades y buscó desarrollarlas en su práctica. Descubrió que es una persona que no le gusta fallarse a sí misma: *“Soy una persona responsable, que tiene el compromiso con ella misma y que hace las cosas pensando también en los demás”*. Descubrió que ser feliz tiene que ver con el beneficio que puede hacer a los demás.

En realidad me llena de emoción cuando mis alumnos responden favorablemente a las actividades planeadas (resultándoles motivantes), también aprender para y con mis alumnos; así como lograr que adquiriera aprendizajes significativos para su vida. Por eso y porque al desempeñar mi labor docente he crecido como profesionista y persona (siendo cada vez más tolerante, respetuosa y amable) sigo ejerciendo esta linda labor y le dedico gran parte de mi tiempo.

La maestra ve los logros que ha obtenido con sus alumnos como aliciente para continuar, se entusiasma con su trabajo y los resultados que obtiene.

Yo creo que ayudar a un niño que estaba en tercer año, como que sí estaba muy atrasado en la escritura y como que ver ese cambio, ese proceso en el que él mejoró y llegó a escribir alfabéticamente, así como a leer, porque antes no le gustaba hacerlo.

Para Eloísa la vida tiene sentido cuando le encuentra el lado positivo a cada cosa, aún cuando las situaciones sean difíciles.

3.7 Cambios en los rasgos de madurez personal

Los cambios específicos en el proceso de madurez personal de Eloísa los presentamos en la tabla siguiente:

Tabla No. 17: Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Eloísa

Indicadores	Fechas de aplicación	
	24/X/09	28/X/10
1. Soy tranquilo/a, no suelo alterarme con facilidad.	3	5
2. Se me ve feliz la mayor parte del tiempo.	6	5
3. Tengo necesidad de la aprobación de los demás.	3	1
4. Soy consciente casi siempre de mis sentimientos y pensamientos, aunque no los exprese.	4	6
5. Las críticas y opiniones de otros influyen mucho en mi conducta o estado de ánimo.		
6. Prefiero trabajos o tareas que requieran poca iniciativa.	2	1
7. Soy exigente conmigo mismo/a.	5	6
8. Sigo las ideas de la mayoría, sin criterios propios.	2	1
9. Tengo un amplio rango de aficiones e intereses.	5	6
10. Disfruto hablando y estando con la gente.	5	6
11. Soy capaz de reconocer cuándo me he equivocado y rectifico.	5	6
12. Me implico en todo lo que hago, soy entusiasta en todas mis actividades.	5	6
13. Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.	4	1
14. Tengo confianza y seguridad en mí misma.	4	6
15. Soy frío/a, distante en las relaciones personales.	3	1
16. Soy coherente: actúo según los valores e ideas en los que creo.	5	6
17. Soy independiente en la toma de decisiones.	5	6
18. Soy emprendedor/a, con iniciativa propia.	5	6
19. Soy tradicional, conservador/a, en mis ideas.	5	4
20. Soy cínica e hiriente en muchas ocasiones.	3	1
21. Hago juicios realistas y bastante objetivos, sin deformar ni exagerar la realidad.	4	5
22. Soy tolerante y respetuoso/a hacia aquellos que piensan o actúan de modo distinto al mío.	6	5
23. Nunca expreso mis sentimientos personales: suelo hablar en general y abstracto.	2	1
24. Niego hechos evidentes cuando no me convienen.	4	2
25. Acepto que las personas y las cosas cambian; no me aferro al pasado.	5	6
26. Soy paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones	3	4
27. Estoy comprometido/a en diversas actividades de todo tipo.	4	5
28. Me conozco bien; sé cuáles son mis limitaciones y reconozco mis cualidades.	5	6
29. Me muestro generalmente tenso/a, nervioso/a, ansioso/a.	3	1

30. Soy superficial, poco profundo/a,.	2	1
31. Suelo cambiar de humor con facilidad.	2	1
32. Soy acaparador/a del afecto de los demás y celoso/a del que reciben otros.	3	1
33. Me conservo íntegro/a bajo presiones.	3	5
34. Tengo poco tacto y diplomacia al decir las cosas.	2	1

Fuente: Zacarés y Serra (1995), adaptado.

Los ítems muestran los rasgos de madurez valorados por Eloísa en dos momentos. En ellos se observa el cambio positivo y algunas regresiones después de la experiencia en la formación de la maestría.

Analizando los resultados de la autoevaluación, se observa que Eloísa alcanzó un nivel alto de madurez en los siguientes aspectos: es más consciente casi siempre de sus sentimientos; tiene un amplio rango de aficiones e intereses, tiene planes y proyectos para el futuro; es persistente y tenaz; adquirió confianza y seguridad en sí misma; se implica en todo lo que hace; es entusiasta en todas sus actividades; disfruta al estar con la gente; es capaz de reconocer cuando se equivoca y rectificar; es independiente en la toma de decisiones, es coherente y actúa según sus valores; es emprendedora y con iniciativa propia; no se aferra al pasado.

Los ítems que se proyectan en sentido negativo, correspondientes a los rasgos de inmadurez, y que se valoraron con la opción “1” en el segundo momento, indican que Eloísa los considera totalmente inadecuados para describirse. Los resultados de la autoevaluación muestran que logró superar algunos lastres como los siguientes: seguir las ideas de la mayoría sin criterios propios; preferir trabajos o tareas que requieran poca iniciativa; la necesidad de la aprobación de los demás; la inseguridad; la dificultad para tomar por ella misma decisiones; el cinismo y los comentarios hirientes; no expresar sus sentimientos personales; la tensión, la ansiedad y el nerviosismo; ser acaparadora del afecto de los demás y celosa de quienes lo reciben; tener poco tacto y diplomacia al decir las cosas y negar hechos evidentes cuando no le convienen.

De los rasgos de inmadurez en los que se muestra mejoría, pero sin llegar a erradicarlos completamente, están los siguientes: negar hechos evidentes cuando no le convienen, ser tradicional y conservadora con sus ideas.

.

Los puntajes en los ítems que se refieren a los rasgos de madurez muestran que están en proceso de evolución los siguientes: hacer juicios realistas y bastante objetivos, sin deformar ni exagerar la realidad; ser paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones conflictivas; estar comprometida en diversas actividades de todo tipo; conservarse íntegra bajo presiones.

Estos resultados, coinciden con lo que la maestra externó durante la entrevista. En relación con la actitud de apertura, ella considera que al tener mayor conocimiento de lo que puede estar bien o no, trata de mejorarlo y de que se vea. Antes, como no tenía mucho conocimiento de sus debilidades, o lo que podría estar dificultando el aprendizaje, no se lo exigía. Además, en relación con la coherencia, trata de que lo que realmente dice se refleje en la práctica. Ha logrado mayor competencia porque se aplica en todo lo que hace, eso tiene que ver con hacer las cosas con agrado, hacerlas con más ganas.

En la madurez asociada al aspecto emocional e intrapersonal hubo un crecimiento notorio. Su entusiasmo por ser maestra mejoró. Es más decidida, más paciente con los niños, en caso de identificar en ellos una dificultad, se muestra dispuesta a ayudarlos, mientras que antes tenía una actitud más de intolerancia.

La relación con los demás tuvo una mejoría considerable. Busca que la relación con sus alumnos sea más estrecha y más amena, el hecho de que se sientan bien con ella y con su trabajo ha fortalecido esa relación.

4. El proceso de madurez personal-profesional de Rocío

Si quieres cambiar el mundo, cámbiate a ti mismo
Mahatma Gandhi

4.1 La elección de la carrera docente

Rocío es la menor de una familia conformada por siete hermanas y tres hermanos. Su familia es de condición humilde, pero sus padres siempre se esforzaron por brindarle los estudios necesarios para que tuvieran un mejor futuro.

Desde pequeña, Rocío sentía un interés por la docencia, pero éste se intensificó con los ánimos de su papá y su abuelito para que estudiara esta profesión, por considerarla una carrera de mucho futuro y por su gran admiración hacia los docentes. Cuando llegó el momento de la elección, decidió ingresar a la Escuela Normal del Estado a cursar el Bachillerato Pedagógico que era el antecedente para ingresar a la licenciatura. Durante sus estudios se enfrentó ante la inseguridad de haber elegido la profesión adecuada, porque creía que sólo respondía a un estímulo que había recibido de su padre y de su abuelo.

Al concluir el bachillerato pedagógico se cambió a la Escuela Normal Particular Minerva donde se le otorgó una beca para continuar estudiando. Esto fue gracias al apoyo de algunas de las docentes que laboraban en esta institución y que también eran encargadas de “Colonia Juvenil”, un internado en el que vivía Rocío. La duda que había emergido en ella de continuar con la profesión de maestra, se desvaneció al ver el trabajo de algunas maestras, con “una verdadera entrega a la profesión y un gran amor a su vocación”, su ejemplo la estimularon a continuar preparándose para ser una docente como ellas.

En su grupo sólo eran cuatro estudiantes, esto permitía que la enseñanza fuera personalizada. En esa etapa Rocío descubrió cualidades en ella “de las que nunca había sido consciente”, se empezó a conocer. En esta institución encontró el apoyo de algunas docentes que la motivaban a concluir la última etapa de su formación inicial. Aprendió de ellas que el trato de los alumnos y los docentes puede ser horizontal, de amigos, que *“el aprendizaje es mutuo y la interacción personal puede dar como resultado un trabajo mucho más productivo.”*

En sus primeras prácticas docentes en contextos rurales, colonias de la periferia y colegios particulares, se dio cuenta de las diferencias culturales,

sociales y económicas que había entre ellos. Esto le llevó a concluir que como docente era un agente importante de cambio, que podía ayudar a iluminar las mentes de sus alumnos, desarrollar en ellos competencias, sin importar su origen social, porque los niños tienen la particularidad de explorar, experimentar, disfrutar de esas experiencias y aprender de ellas

Rocío terminó su formación inicial a la edad de 21 años con la firme convicción de que había elegido la profesión correcta, pero con una serie de expectativas e incertidumbres que después logró superar en los primeros años de su ejercicio profesional. En esta etapa inicial de su profesión, Rocío experimentó enormes aprendizajes al realizar actividades que en su formación no tuvo la oportunidad de llevar a cabo, por ejemplo: comisiones, reuniones con padres de familia, preparación de honores a la bandera, elaboración de papelería, convirtiéndose ésta última en una carga para ella porque limitaba su actividad principal que es la docencia.

En las escuelas rurales donde trabajó, se identificó con los niños y las personas de la comunidad porque se relacionaban con sus raíces familiares provenientes de una comunidad con características similares. Su dedicación a la docencia y el gusto por lo que estaba haciendo, le impulsaban a trabajar fuera de su horario laboral. En sus primeros ocho años de servicio su preocupación se centraba en el disfrute de los niños por el trabajo escolar y que éste no les fatigara. Sin embargo, Rocío comprendió que pocas veces se detenía a retomar el contexto de sus alumnos así como sus necesidades fuera del aula. (PT, p. 30).

Rocío se valora a sí misma como una maestra que adquiere un compromiso inicial con la enseñanza, con una preocupación por su profesionalización y el cuestionamiento de su identidad docente. Prueba de ello es su interés por ingresar a la Maestría en Educación Primaria en donde mostró un gran compromiso con su formación en el aspecto personal, el cual considera que no puede estar fuera de lo profesional, ya que ambos se influyen mutuamente. Rocío afirma que el desarrollo profesional, no sólo refiere al profesionista sino también a la persona, porque sus pensamientos y sentimientos intervienen en las decisiones que asume en la práctica con sus alumnos (PT, p. 11).

4.2 La conciencia como referente y vehículo para percibir los propios lastres

El proceso reflexivo que inició Rocío la llevó a la generación de nuevos desafíos en la búsqueda de su profesionalización como docente, pero también le implicó empezar a deshacerse de lastres convertidos en barreras que no permitían desarrollar sus competencias profesionales, ni personales.

El primer mito que se había convertido en un lastre, es el considerar que los niños aprenden sólo estando en completo silencio. Rocío comenta al respecto lo siguiente:

(...) me era complejo concebir que el ruido puede ser también una fuente de esfuerzo y aprendizaje, considero que esto es producto de mi recorrido por la educación básica donde este aspecto era la norma del salón y de la escuela, incluso de la familia.

Otra creencia que estaba presente en su práctica era la de actividades iguales para todos. El diseñar y poner en práctica secuencias didácticas en las que hubiera actividades diferenciadas para los alumnos resultaba una estrategia inalcanzable, aún cuando el mismo Programa para abatir el rezago educativo en educación inicial y básica (PAREIB) se lo estaba demandando.

La observación es una herramienta necesaria en la formación de los docentes. Esta habilidad referida a la persona misma la empezó a desarrollar en gran medida durante los estudios de maestría. Rocío comentó que le habían permitido identificar los estados de ánimo de sus alumnos y los propios. Además le dio la oportunidad de tomar conciencia de algunas limitantes en su tarea docente que trató de superar durante su periodo de formación. En ocasiones se sentía con poca disposición al aprendizaje debido a la situación emocional por la que llegó a pasar relacionada con un problema de salud, pero salió adelante gracias a su esfuerzo y deseo de estar bien con ella misma.

Durante el proceso de autoobservación se van generando estadios de conciencia, tanto para percibir los propios lastres como en la identificación de

las virtudes. En el párrafo siguiente, se observa cómo Rocío cambió su percepción de sus alumnos a partir de darse cuenta de las concepciones erróneas o irracionales que tenía de ellos:

El ser consciente de cómo concibes a una persona transforma la perspectiva de lo que esperas de ella. Inicialmente dudaba sobre las posibilidades de logro de mis alumnos de primero y segundo grado por considerar que su edad era muy pequeña, sin embargo, también esta creencia se convirtió en un reto a superar, pues con actos me fueron demostrando mi enorme equivocación, además de dar cuenta de su gran capacidad para superar las expectativas. (PT, p.13).

Después de la grabación en video de una de las clases, Rocío comentó que se quedó reflexionando sobre qué niños había dejado sin atención porque se centró más en los que querían estar participando. Esto generó que algunos niños pasaran desapercibidos y se convirtieran en niños invisibles.

Durante la entrevista focalizada, Rocío identificó a otra niña que pasó imperceptible para ella. Esta alumna estuvo todo el tiempo inmersa en su propio mundo, absorta en sus pensamientos y su propia actividad, sin que sus compañeros o la maestra se percataran de su existencia. En este caso, había un bloqueo en su percepción global del grupo, lo que ocasionaba que se olvidara de algunos de sus alumnos.

El recurso de la grabación en video fue la mejor evidencia de su práctica, junto con la entrevista focalizada, que generaron en Rocío la toma de conciencia de su actuar en el aula. Después de estas acciones, surgió el compromiso por la mejora, la cual se tradujo en acciones, como se expresa a continuación:

Después de esa entrevista, lo que puse en mi diario de clase, aunque ya no lo llevo tan formalmente, al final de la clase empiezo a hacer memoria, y como tardamos todavía como 15 minutos para salir de la escuela, empiezo a anotar a todos los niños que observé y lo que estaban haciendo, y al final me daba cuenta qué niño no observé y al día siguiente trataba de observarlo a ellos, para que no me quedaran niños sin observar. A la mejor no observé a un niño, pero ya sé que al día siguiente no se me puede pasar.

Otras de las debilidades que identificó Rocío en su trabajo docente relacionadas con el componente personal es el llamarle la atención a los niños frente a los demás. Comentó en la entrevista que este acto lo hacía de manera inconsciente. Esta forma de actuar se había arraigado de manera extrema en Rocío porque resurgía, aún cuando se esforzaba por evitarla. Rocío empezó a trabajar en ello cuando su actuación pasó al plano de la conciencia. Procuraba autorregularse aunque reconoció que se le ha dificultado lograr su objetivo.

Otro de los lastres que ella identificó en su práctica es la dificultad para relacionar los contenidos, sobre todo porque el grupo que atendía era multigrado. Se le dificultaba mucho pedir la opinión a sus alumnos sobre los contenidos que les interesaba abordar. Ella veía que su función como maestra no era imponer, sino pedir consenso para que fuera un trabajo más equitativo.

En uno de los análisis de su práctica, en donde participaron sus pares, llegó a observar el obstáculo de la postura directiva en la clase, lo cual contradecía su pretensión de desarrollar la autonomía en sus alumnos.

Este análisis me permitió concluir que la secuencia fue muy dirigida y no generé los suficientes espacios para que los alumnos expresaran sus propuestas e hicieran gala de sus habilidades cognitivas que les permitiera desarrollar su autonomía personal, a excepción del momento de realizar y analizar la coevaluación donde aprendí que es importante promover la concientización de apoyo mutuo en un grupo multigrado y que el aprendizaje no viene siempre del docente, sino también de las interacciones que se suscitan entre ellos mismos. (PT, p. 52).

El trabajo cooperativo también era una estrategia que le restaba importancia en su práctica. Rocío descubrió en su análisis que no daba oportunidad a sus niños de realizar un trabajo en equipo, en el que cada uno tuviera sus propias intervenciones en el cumplimiento de un rol y les permitiera “*brillar con luz propia y no ser opacados por el rol de los demás.*”(PT. p. 71).

El instrumento para la valoración de lastres, fue un recurso que ayudó a Rocío a examinar sus intenciones, intereses y concepciones que movían su actuar en el aula. Por ejemplo, reconoció que inducía la opinión de sus alumnos o sus decisiones, como si sus ideas fueran mejores que las de los alumnos. Por otro lado, la docilidad de los niños para realizar sus indicaciones, le era muy agradable, aún cuando ella decía que estaba formando para la autonomía. Se le dificultaba también modificar la planeación para que respondiera a las necesidades e intereses de sus alumnos. Estos lastres en su práctica la llevaron a concientizarse en su actuar, para erradicarlos.

El reconocimiento de los impedimentos en la práctica docente, propició que Rocío accediera a un mayor nivel de conciencia y de madurez personal. La reflexión y análisis de la práctica en sentido negativo, la toma de conciencia de la esencia como persona, así como el conocimiento de los aspectos técnicos, favorecieron el autodescubrimiento de Rocío como ser humano y sus potencialidades docentes.

4.3 Superación de los lastres y desarrollo de competencias docentes

La superación de los obstáculos que le impedían crecer como persona y como profesional, fue un aspecto que Rocío logró a partir de cambiar sus formas de pensar, sus creencias erróneas sobre los alumnos, el aprendizaje, la enseñanza y su rol como docente. Una de las creencias en las que avanzó satisfactoriamente, después de haber observado los resultados favorables en su grupo, fue el diseño de actividades diferenciadas acordes a necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Un reto para Rocío que continuó hasta el final de la maestría fue el plantear actividades que dieran una respuesta a la diversidad en el aula a fin de lograr su autonomía.

En sus concepciones explícitas sobre la atención a la diversidad, Rocío plantea el principio pedagógico de la equidad en el aula, que se manifiesta no sólo en las actividades que realiza, sino también en sus actitudes. La comunicación respetuosa entre ella y sus alumnos, y los alumnos entre sí, es un valor que fomentaba continuamente en su grupo. Procuraba evitar las diferencias con sus

alumnos y tratarlos a la vez como seres diversos y únicos, evitando con ello la discriminación en el aula.

En sus actividades Rocío trataba de buscar algún aspecto trascendental que favoreciera el aprendizaje de sus alumnos, como el que *“fueran capaces de tomar decisiones, proponerse objetivos, diseñar proyectos, planificarlos, realizarlos y evaluar los resultados, siempre impulsados por valores y actitudes personales.”* (PT, p. 33).

La respiración, el silencio y la visualización fueron algunas de las estrategias que Rocío recibió en el taller de autoindagación e implementó en su grupo. En este sentido, al mismo tiempo que Rocío se autoformaba, que vivía su proceso de crecimiento personal, trataba de que los niños también vivieran su propio proceso. Al poner a prueba las estrategias de desarrollo personal, Rocío se dio la oportunidad de comprobar los beneficios para los niños y para ella.

El acercamiento a los alumnos favorece el clima de confianza, y en este aspecto Rocío fue avanzando gradualmente, pues algunos niños se inhibían y guardaban silencio ante su presencia. En una de las escenas que narra en su portafolio temático muestra que es una maestra que sabe expresar su amor a sus alumnos, a través de signos de afecto.

Por unos instantes me desconcerté, no entendía si había sido mi pregunta la que la había hecho sentir mal o la situación en la que vive- Ella acaba de padecer una ruptura familiar, razón por la que terminó viviendo en casa de sus abuelitos. Me acerqué a ella, le di un abrazo y la acompañe a su banca sin comentar nada, sus compañeros también guardaron silencio. Ahora que lo reflexiono, sé que me quedé muda de ver sus lágrimas y su cara de tristeza, en ocasiones los mayores aprendizajes se desprenden de estas experiencias en el aula, como consecuencia de esta situación procuro diariamente observar a mis alumnos al recibirlos o antes de iniciar las clases e individualmente me voy acercando a ellos a conversar o colectivamente pregunto por su estado emocional por si alguno lo quiere compartir para recibir una “dosis de abrazos de apoyo”, nombre que le hemos otorgado entre todos a este momento. (PT, p. 66).

La parte sensible del docente está activa en su práctica profesional. A decir de Pérez (2004), el dar amor a los alumnos, es una forma de que el docente se llene de amor. Esta forma de entender la docencia conlleva una postura humanizadora en la que la profesora se convierte en un regalo para sus alumnos, los enseña a amar, amándolos. El amor es un principio pedagógico que Rocío pone en acción y que seguramente será una huella que deje en la historia y corazón de sus alumnos. Las palabras y la manera como las dice proyectan también el amor de la maestra, como se observa en el siguiente comentario:

(...) le dije a un niño: Gabriel, ¿qué está pasando? Estás jugando mucho, y a mí me parece que eres una persona muy, muy inteligente. A mí me gustaría que fueras de los mejores, que me estuvieras apoyando, que apoyaras a tus compañeros. Entonces se me quedó viendo como con mucha emoción y me dijo: el lunes maestra, el lunes, y precisamente hoy llegó con muchas ganas de trabajar.

Mejorar como docente y como persona llevó a Rocío a dejar algunos vicios, rutinas y lastres en su práctica, tales como:

- Promover el ponerse de pie para saludar a las personas que ingresan al salón.
- Pasar lista al inicio de las clases; aunque no quiere decir que no lo haga, pero ya es un momento más individual y en diferenciados tiempos.
- Ubicarme como la persona con más poder dentro del salón de clase.
- El no pedir opiniones a mis alumnos para que tomen sus propias decisiones con base en sus intereses.

En una de las unidades académicas, como parte de un ejercicio de expresión de emociones, Rocío escribió lo siguiente:

- *Cansada, creo que ayer fue tanta la presión vivida antes de mi presentación que me desgasté mucho cognitivamente, aunque también un poco más ligera de estrés.*
- *Preocupada por mis achaques y malestares S.O.S. ¿Cómo se elimina el estrés?*

- *La verdad me da miedo que me suceda algo por no saber controlarlo, me gusta la vida.*
- *Enfrentar mis miedos, seguridad de que todo en casa va bien.*
- *Todavía no sé cómo me siento, espero estar bien en algún momento más.*

En estas expresiones se observa el estado emocional de Rocío en ese momento. No logra definir con claridad sus emociones. El miedo es una limitante de su desarrollo personal que aparece frecuentemente en sus comentarios, por el problema de salud que estaba viviendo a causa del estrés, además de la enfermedad que padecía su padre.

El miedo produce sensaciones negativas que impiden que las personas tomen decisiones y se enfrenten las situaciones problemáticas que se les presenten de manera adecuada. Los miedos surgen de las propias carencias e inseguridades del sujeto. El miedo al sufrimiento, a perder la salud, era la sensación por la que Rocío estaba pasando. Enfrentarse a lo que verdaderamente provoca miedo es un elemento básico para tomar conciencia y buscar otras alternativas que sean el motor de su vida, como expresa Ceregido (2010):

En definitiva, da igual a qué le tenemos miedo, lo importante es por qué. Lo relevante es lograr identificar la carencia que nos lleva a que el miedo sea el piloto de nuestra vida. Enfrentarnos a lo que verdaderamente tememos nos hará ser conscientes de lo que realmente necesitamos. (p. 43).

Rocío fue superando sus miedos conforme fue trabajando con ella misma su interior. Empezó por cambiar sus pensamientos por otros más positivos y visualizar situaciones favorables en su vida personal.

Otro de los lastres que Rocío superó fue la rigidez en la planeación. En uno de sus análisis de portafolio temático encontramos que Rocío logró desligarse del mito del abordaje de todos los contenidos del programa y del cumplimiento puntual de la planeación, como se observa en el siguiente comentario:

Puedo rescatar un gran aprendizaje personal y es que por primera vez predominaron los intereses de mis alumnos y me desapegué de mi planeación, me costó esfuerzo el tomar la decisión, pero terminé cumpliendo la función que como docente sería ideal poseer, vincular los intereses personales con los propósitos y contenidos que se pretenden lograr. (PT, pp. 90 y 91).

4.4. Signos de madurez personal y profesional

El proceso de cambio en Rocío pasó de un estado inconsciente a uno consciente, como lo expresa en el siguiente comentario:

Fue un proceso, primero inconsciente, porque no era consciente de los cambios que iba teniendo, sino que conforme se iba avanzando en la maestría, me di cuenta de que crecí no sólo profesionalmente sino emocionalmente, me hice más fuerte y también profesionalmente. En éste último lo fui haciendo consciente hasta que fui viendo resultados. Ahorita conozco más de mi profesión y de lo que vivo diario en el aula. Emocionalmente he vivido muchas situaciones que me devastarían a lo mejor, pero ahorita el hecho de tener mayor seguridad en mí misma me ha ayudado muchísimo a sobreponerme a muchísimas cosas y a ser más fuerte.

Tener mayor seguridad y ser más fuerte emocionalmente, es un rasgo de madurez que se fue haciendo evidente en Rocío al final de la maestría. Sin embargo, los primeros resultados de cambio que observó en ella fueron los profesionales, porque son más perceptibles y de menos dificultad para lograr en un proceso de formación. Uno los cambios a los que refiere Rocío es la comunicación oral y escrita. Esa competencia la fue desarrollando con la elaboración del portafolio temático, al describir y analizar su práctica. Además logró que ésta trascendiera al ámbito familiar, porque llegó a tener mejor comunicación con su hermana, al acercarse a ella, dialogar y buscar formas de involucramiento en las que hubiera mayores posibilidades de que externara su sentir.

Por otro lado, la comprensión lectora era algo que se le dificultaba mucho, y más si tenía que plasmar las ideas que entendió del texto en un escrito. Antes

le preocupaba mucho entregar el trabajo que los profesores querían que entregara, pero se dio cuenta que era capaz de entender lo que leía, de hacer una crítica del texto y plasmarlo en un papel. “Ahí sí sentí que me quité un lastre de mucho tiempo”, expresó Rocío en la entrevista.

En el grupo logró ser más observadora, esto le permitió detectar los estados de ánimo de sus alumnos, cómo se sentían, lo cual le ayudaba a regular el clima en el aula. Por otro lado, Rocío considera que ya es más acertada en las actividades, busca que sean más funcionales. También en las formas de evaluación, porque antes empleaba sólo el examen, la tarea o una actividad. Ahora ya utiliza otros recursos como la autoevaluación y la coevaluación, el registro de sus propios trabajos, de su propio aprendizaje. “Eso es lo que me ha funcionado más en los niños porque se hacen más conscientes, me faltó este trabajo o me faltó esta tarea.”

Generar conciencia en sus alumnos es una capacidad que ha desarrollado como docente. Ésta se traduce en propiciar que sus alumnos reflexionen sobre lo que hacen, que sean más autónomos. Veamos lo que expresa la maestra:

Porque a veces, el hecho de que estén platicando, yo les digo, a mí no me afecta que platiques, pero si el de atrás quiere aprender y tú no lo dejas aprender, entonces estás perjudicando a otras personas. Entonces como que ese generar conciencia, se ha mejorado mucho el ambiente. El estilo de generar conciencia no lo tenía como docente, de hecho, mi problema era el control del grupo. ¡Ay! decía, ¿por qué no me hacen caso, o necesito gritar o necesito de muchas actividades? Y pues generalmente no, porque los niños que trabajan pues felices, pero los que no están acostumbrados a trabajar, es llenarlos de actividades y no terminan nada, ni una cosa ni otra. Esto fue antes de entrar a la maestría, ya empezando la maestría empecé a aplicar técnicas que incluso veía en la clase y de ahí empecé a inventar otras por mí misma y aplicarlas constantemente.

Lograr la autonomía de sus alumnos fue un propósito que estuvo presente en las planeaciones y en la práctica de Rocío. Una de las razones es porque este valor era el tema de su investigación en el aula. En ese sentido, le interesaba

mostrar evidencias en su portafolio temático, del desarrollo de esta capacidad en sus alumnos. Trabajar con este tema en su grupo fue motivo de mejora de la autonomía también en ella. Algunos ejemplos de esta mejora se expresan en los siguientes comentarios:

A mí personalmente, me ha ayudado bastante. No dependo ya tanto de lo que diga mi compañero, sí le puedo pedir una opinión, pero no dependo de ella. Emocionalmente me ha ayudado mucho mi tema a tomar decisiones laborales.

En su proceso de maduración Rocío también descubrió que le gusta mucho su profesión, que su mejora fue tan relevante que goza con ser la maestra que hasta ese momento llegó a ser, como lo expresa en el siguiente comentario:

Me gusta ser la maestra que soy ahorita. Ya no soy la maestra encargada del grupo, soy la maestra junto con el grupo, me gusta disfrutar de los logros que tienen mis alumnos. Me visualizo en un futuro como una directora en la que pudiera preocuparme por toda la escuela, no sólo de un grupo.

El gusto por lo que se hace, es el principal motor para vivir la profesión como una vocación. En el último semestre Rocío trató de cuidar más el ámbito personal, particularmente el aspecto emocional. Sus comentarios eran calificados como sarcásticos, lo cual la llevó a fijarse más en la forma como decía las cosas, procurando pensar en lo que puede hacer y sentir a los otros. *“Antes pensaba en dañar al otro, a la mejor inconscientemente, pero sí lo pensaba. Ahora pienso: cómo quiero que me traten, pues así es como debo pensar en tratar a los otros”.*

4.5 El compromiso de forjarse como persona

El compromiso con el desarrollo personal está en la ejercitación diaria, en las diferentes áreas que componen a la persona: afectiva, cognitiva, social, espiritual. Una de las partes que más se requiere fortalecer para lograr la madurez personal y avanzar a la autorrealización es la del “ser”. Esta

dimensión Rocío la trabajó durante la maestría, sin embargo, fue insuficiente, la autoformación, es básica para continuar creciendo interiormente.

Entre las acciones que implementó Rocío para estar bien con ella misma está por ejemplo la visualización. Cuando se enfrentaba a conflictos emocionales visualizaba que estaba bien o que iba a salir adelante. Poner la mente en blanco y lograr la concentración es algo que ejercitaba con dificultad, pero le destinaba cinco minutos y eso hacía que se sintiera más tranquila. *“A raíz de la maestría dije bueno, tengo que preocuparme más por mí, fue como salir de un hoyo o de un pozo, no sé.”* Una de las estrategias de desarrollo que Rocío implementó fue la autorregulación de los pensamientos:

Si detecto un pensamiento que me está poniendo triste, lo quito, pensar en lo que ya pasó te causa tristeza y pensar en lo que puede ser es irrealista, porque si no se da te puede hacer sufrir. He trabajado más en eso. Cuando algo me pone triste, me doy cuenta y trato de hacer otra cosa para evitar esos pensamientos.

Ante las situaciones difíciles familiares, la actitud de Rocío fue mejorando a partir de trabajar con su mente para dirigir sus pensamientos de manera positiva y saludable, a fin de transformarlos en hábitos y actitudes de mayor serenidad, de control de los impulsos y del alcance de la calma. La visualización de las situaciones conflictivas en un sentido positivo y dar gracias a Dios por ellas, es una de las estrategias recurrentes que Rocío trabajó en su desarrollo personal, como lo expresó en la entrevista:

Aunque sea el momento más difícil de tu vida tienes que pensar fríamente. Cuando yo llegué al hospital el doctor me dijo que las personas con el problema de mi papá tienen un 15% de posibilidades de restablecerse, pero mi papá no estaba en ese porcentaje por las condiciones en que llegó. Yo me dije, no me vengo abajo porque si mi papá superó todo el lapso (de las 12 a las 6:00 p.m) después de que le dio el infarto, por qué me iba a venir abajo. Aquí tiene mucho que ver la cuestión familiar, de que si uno se cae los demás lo tenemos que levantar. Entonces sentía el compromiso con mi mamá porque también es diabética. Cuando veníamos de Matehuala a San Luis yo empecé a trabajar en

lo que dice Zaira, le dije a mi mamá mira vamos a agradecer a Dios que mi papá esté bien aunque tú no lo veas bien.

Le di muchos ánimos a mi mamá. Yo empecé a visualizar que llegaba el cardiólogo, a visualizar que mi papá está bien, de las veces que he visualizado me ha fallado como tres veces. El dar gracias antes de que suceda es como otra estrategia. El primer día sí estaba a punto de venirme abajo y mi papá nos dijo que no quería vernos así, porque no me están ayudando, me pone mal verlas así. Entonces fue el detonante para que todos cambiáramos. No fue la parte emocional conmigo misma sino también trabajar en casa, darles ánimos.

El interés por su bienestar y el de su familia fue el principal motor para que Rocío accediera a niveles superiores de conciencia y de madurez personal. Arruda (2005) afirma que la autoeducación, en el sentido del trabajo interior, hace que el sujeto optimice su potencial en sus diferentes dimensiones: físicas, mentales, emocionales, psíquicas y espirituales, “que aprenda a aprender de sus experiencias y vivencia para conocerse y comprenderse en tanto que potenciales y en tanto que relación.” (pp. 101 y 102). En este sentido, el desarrollo es hacer acto ese potencial.

En su trayecto de desarrollo Rocío tomó con decisión las riendas del propio proceso autoformativo interno, con una actitud sincera y comprometida en relación con el propio desarrollo. En su caso se puede concluir que cada persona es capaz de trabajar según su propio sentir y sus propias circunstancias, pero con el firme deseo de evolucionar y alcanzar la meta deseada: la madurez personal.

4.6 Rasgos de madurez personal y cambios percibidos

En la tabla siguiente se muestran los indicadores de madurez personal en los que Rocío presentó cambios, considerando dos momentos de aplicación del cuestionario.

Tabla No. 18: Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Rocío

INDICADORES	Fechas de aplicación	
	24/X/09	28/X/10

1. Soy tranquilo/a, no suelo alterarme con facilidad.	3	4
2. Estoy siempre abierto/a a nuevas ideas.	5	6
3. Me adapto con éxito a distintas personas y situaciones sociales.	6	5
4. Se me ve feliz la mayor parte del tiempo.	3	5
5. Tengo necesidad de la aprobación de los demás.	5	2
6. Soy alegre, jovial.	4	5
7. Soy disciplinado/a, autocontrolado/a.	3	5
8. Las críticas y opiniones de otros influyen mucho en mi conducta o estado de ánimo.	6	3
9. Prefiero trabajos o tareas que requieran poca iniciativa.	2	1
10. Asumo los fracasos y sé sacar algo positivo de ellos.	2	6
11. Me siento inferior a los demás.	2	1
12. Sigo las ideas de la mayoría, sin criterios propios.	2	1
13. Soy capaz de concentrarme en el trabajo que llevo entre manos sin distraerme lo más mínimo.	2	5
14. Disfruto hablando y estando con la gente.	6	5
15. Me implico en todo lo que hago, soy entusiasta en todas mis actividades.	6	5
16. Puedo expresar emociones negativas (ira, enfado, rabia, quejas...) de modo apropiado y cuando la situación lo precisa.	3	4
17. Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.	5	2
18. Tengo confianza y seguridad en mí misma.	5	6
19. Soy creativo/a e imaginativo/a.	5	6
20. Soy persistente, tenaz; suelo acabar lo que empiezo.	5	6
21. Tengo planes y proyectos para el futuro.	6	5
22. Soy independiente en la toma de decisiones.	5	6
23. Siento que la vida no se ha portado bien conmigo.	2	1
24. Sé organizar mi tiempo para aprovecharlo al máximo.	4	5
25. Soy eficaz en mi trabajo.	5	6
26. Soy cínica e hiriente en muchas ocasiones.	5	4
27. Soy tolerante y respetuoso/a hacia aquellos que piensan o actúan de modo distinto al mío.	5	6
28. Nunca expreso mis sentimientos personales: suelo hablar en general y abstracto.	5	4
29. Acepto que las personas y las cosas cambian; no me aferro al pasado.	4	5
30. Soy paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones complicadas.	4	5
31. Evito los problemas, no los afronto.	5	2
32. Soy capaz de mantener lazos de amistad muy estrechos con otros.	6	5
33. Me acepto a mí mismo/a, y estoy satisfecho/a con mi manera de ser.	4	6
34. Me muestro generalmente tenso/a, nervioso/a, ansioso/a.	2	1
35. Me autocompadezco, siempre me lamento de lo mal que me va todo.	2	1
36. Falto a mi palabra con frecuencia.	2	1
37. Me interesan las cuestiones filosóficas y/o trascendentes (valores,	5	6

significado de la vida, etc.).		
88. Me conservo íntegro/a bajo presiones.	5	4
89. Pienso normalmente que la culpa la tienen otros.	2	1

Fuente: Zacarés y Serra (1997), adaptado.

En la tabla podemos observar que hay ítems en los que la valoración del segundo momento es 1, es decir, Rocío considera que son totalmente inapropiados para describirse, por lo tanto, muestra una superación de esos obstáculos en su vida personal y profesional. En relación con su estabilidad emocional, los aspectos que logró superar Rocío fueron los siguientes: la tensión, el nerviosismo y la ansiedad; la autocompasión, el sentirse menor que los demás, lamentarse por las cosas que le van mal, sentir que la vida no se porta bien con ella. En la erradicación de estos escollos Rocío ganó fortaleza y equilibrio emocional. Fue controlando el estrés y su salud fue mejorando, además de lograr mayor autoestima.

Respecto a su competencia profesional Rocío fortaleció su autonomía, en este sentido, no es de las profesoras que prefiera trabajos que requieran poca iniciativa, por el contrario, la acción docente la percibe como un campo propicio para hacer cosas diferentes y desarrollar la creatividad. En su madurez interpersonal suprimió el lastre de pensar que la culpa es de otros. Como maestra se implica en los problemas de aprendizaje de sus alumnos y reconoce la parte que le toca.

En la tabla se observa también un bloque de ítems en los que hay una disminución de rasgos de inmadurez, pero sin llegar a su exterminio completo. Uno de ellos es la necesidad de aprobación de los demás, el cual bajó un punto, de 3 a 2, es decir, de algo inadecuado a bastante inadecuado para describirse. En este mismo tenor están los ítems: “Las críticas y opiniones de otros influyen mucho en mi conducta o estado de ánimo”, “Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.” En este proceso de madurez Rocío fue adquiriendo mayor confianza en ella misma, lo que hace que dependa menos de los demás para tomar decisiones.

Otros de los escollos que Rocío ha ido quitando de su vida personal y profesional, pero sin llegar a desterrarlos completamente son los siguientes: “Soy cínica e hiriente en muchas ocasiones”. “Nunca expreso mis sentimientos personales”, “Suelo hablar en general y abstracto” y “Evito los problemas, no los afronto”.

Los resultados de la autoevaluación muestran también un conjunto de ítems en los que la evolución llegó al nivel más alto de madurez, cuyo puntaje es 6. En el ítem “Asumo los fracasos y sé sacar algo positivo de ellos” llama la atención el aumento considerable que hay del puntaje obtenido en el primer momento (2) y el segundo (6). Esto se puede explicar por las situaciones familiares y personales relacionadas con problemas de salud que vivió Rocío y a las que supo hacer frente. El ítem “Me acepto a mí mismo/a, y estoy satisfecho/a con mi manera de ser”, presenta una mejora de dos puntos (4-6), de considerarse algo apropiado para describirse, pasó a totalmente apropiado o adecuado para describirse como persona. Durante su proceso de desarrollo personal, Rocío fue descubriendo su potencial y lo fue integrando a su actuación como docente, esto fue contribuyendo a su vez, en la mejora de su autoestima.

Los aspectos en los que se avanzó al nivel más alto de madurez (5 a 6) fueron los siguientes: “Estoy siempre abierto/a a nuevas ideas”, “Soy tolerante y respetuoso/a hacia aquellos que piensan o actúan de modo distinto al mío”. Estos dos rasgos muestran la evolución en la apertura de pensamiento. Esto coincide con los comentarios de las entrevistas y de su portafolio temático. Asimismo, el rasgo de estabilidad emocional en el que alcanzó el nivel más alto de madurez, fue: “Tengo confianza y seguridad en mí misma”. En relación con la competencia profesional, los rasgos que llegaron a su nivel más alto fueron: “Soy creativo/a e imaginativo/a”, “Soy persistente, tenaz; suelo acabar lo que empiezo”. “Soy independiente en la toma de decisiones”, “Soy eficaz en mi trabajo”. Estas respuestas reflejan una consistencia con las que se presentaron anteriormente en las que Rocío señala ser menos dependiente de las ideas de los demás y la aceptación de trabajos que impliquen iniciativa.

Un último aspecto en el que se llegó al nivel más alto de madurez es el interés de Rocío por las cuestiones filosóficas y/o trascendentes (valores, significado de la vida, etc.), lo cual se corrobora con su asistencia al taller de autoindagación y su participación en otros espacios de desarrollo personal.

Otro conjunto de ítems en los que se observa evolución, sin llegar al nivel más alto de madurez son los siguientes:

- En el aspecto de estabilidad emocional: *“Soy tranquilo/a, no suelo alterarme con facilidad. “Se me ve feliz la mayor parte del tiempo”, “Soy alegre, jovial” “Puedo expresar emociones negativas (ira, enfado, rabia, quejas...) de modo apropiado y cuando la situación lo precisa” .“Asumo los fracasos y sé sacar algo positivo de ellos”.*
- En el aspecto de relaciones interpersonales: *“Soy paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones complicadas”.* *Acepto que las personas y las cosas cambian; no me aferro al pasado”.*
- En la competencia profesional. *“Soy disciplinado/a, autocontrolado/a”, “Soy capaz de concentrarme en el trabajo que llevo entre manos sin distraerme lo más mínimo”. “Sé organizar mi tiempo para aprovecharlo al máximo”*

Así como se observan aspectos de evolución, los resultados reflejan algunos aspectos de regresión, como los siguientes: *“Me adapto con éxito a distintas personas y situaciones sociales” “Disfruto hablando y estando con la gente.” “Me implico en todo lo que hago, soy entusiasta en todas mis actividades.” “Soy capaz de mantener lazos de amistad muy estrechos con otros.”, “Me conservo íntegro/a bajo presiones” “Tengo planes y proyectos para el futuro.”*

Las relaciones interpersonales es un aspecto en el que Rocío descubrió que tenía dificultad. Esto lo identificó en el cuarto semestre de la maestría en una de las actividades que tenía como propósito el reconocimiento de redes de relaciones. Ahí se dio cuenta que no era de las elegidas por sus compañeros de grupo. Otro de los aspectos en los que se dio cuenta que no era como ella

consideraba es el de mantenerse íntegra bajo presiones. Fue justamente el día de su “conversación pública” en la que presentó su portafolio temático como producto final de la maestría, donde experimentó el quiebre en sus emociones al recibir la noticia del fallecimiento de un familiar cercano. Esto ocasionó que su concentración en el acto público, disminuyera y su único interés se centró en terminar su compromiso e irse con sus familiares para apoyarlos en la situación que estaba viviendo

Los resultados en general reflejan el interés y compromiso de Rocío con su desarrollo personal y profesional. Esto es clave para evolucionar, y llegar a niveles altos de madurez. Lo importante es mantenerse en ese camino y para ello hace falta decisión y empuje, ganas de llegar a la cima y verse compensada con el logro de la autorrealización personal.

5. El sendero de la madurez personal en Braulio

“Un hombre es un horizonte siempre abierto a cualquier posibilidad de cambio”.

Ortega

5.1 El acceso a la carrera docente

Braulio es el hijo mayor de una familia de seis hermanos. En su paso por la educación básica experimentó como alumno las prácticas tradicionales de sus maestros, las cuales fueron un referente para la construcción de sus imaginarios sobre la tarea docente. Estas concepciones se tradujeron en inercias difíciles de controlar en su práctica docente: *“cuando menos pienso utilizo estas representaciones pragmáticas y reproductivas al dar las clases”*.

Su formación docente inicial la realizó en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.), donde recibió las orientaciones pedagógicas que marcaron la primera ruta en su trayectoria como docente. La estancia en esta escuela fue satisfactoria para él por su participación en actividades diversas:

(...) viví experiencias y emociones de todo tipo: viajes a observar la didáctica de otros maestros, grupos de clase y situaciones de aula, la oportunidad de practicar, diseñar las primeras planeaciones, elaborar material y preparar actividades artísticas. Fue una bonita formación, me brindó tantos conocimientos que al llegar el momento de enfrentar un grupo apoyaron mi práctica docente.

Durante esta etapa de formación inicial, la observación y la práctica son un elemento crucial para el aprendizaje de la profesión docente. Para Braulio, significó un espacio que le brindó las herramientas básicas para atender a su primer grupo en el medio rural. Sin embargo, el trabajo en comunidades rurales fue otro espacio de aprendizaje.

el interactuar con la comunidad, respetar sus formas de ser y pensar, ganarse la confianza de sus alumnos, los dilemas de aprobar o reprobar a un alumno. (...) informes, comisiones y demás que por una situación u otra despertaron en mi: nervios, ansiedad y presión, forjándome así el carácter profesional, comprendí que el trabajo de un maestro va mas allá del aula.

(PT, p. 16).

Braulio contaba con 11 años de servicio cuando estudió la maestría. Durante ese tiempo logró obtener experiencia y comprender su responsabilidad como docente al trabajar con niños pequeños, pero sin llegar a cuestionar lo que hacía con sus alumnos. Las instituciones escolares en las que hasta ese momento había laborado le dieron la oportunidad para aprender y conformar sus saberes (PT, p.17); sin embargo, llegó a sentirse con las herramientas insuficientes para lograr los aprendizajes de sus alumnos.

El deseo de seguir superándose, impulsaron a Braulio a estudiar la Maestría en educación primaria. Este hecho cobró gran relevancia para Braulio porque logró cambiar algunas concepciones que tenía sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero lo más importante para él es que le permitió compartir sus temores y saberes, y contrastarlos con la experiencia de iguales y expertos; juzgar qué estaba haciendo como parte de su ser y quehacer (PT, pp. 17 y 18). La experiencia de estudiar la maestría fue para Braulio una excelente elección por la superación y desarrollo profesional que logró en ella.

5.2 La mejora personal y su incidencia en la práctica

El desarrollo personal de Braulio va acompañado de su desarrollo profesional dado que el maestro logra proyectar en sus alumnos las virtudes que favorecen un mejor clima de aprendizaje. Braulio descubrió que algunas cualidades que ya tenía, se fueron fortaleciendo, como la paciencia, la escucha, el ser más democrático. Eso ayudó a que los niños tuvieran más confianza en él, y eso se podía observar en las preguntas que se atrevían a hacerle y al acercarse a dialogar con él.

Antes pensaba que la organización en el aula tenía que ser en filas, esa era la manera más idónea para que los niños trabajaran sin distraerse, negando a los alumnos toda posibilidad de interactuar con sus pares. Esta actitud cambió al ingresar a la maestría, como lo refiere en la entrevista:

(...) ya ingresando a la maestría, no quería romper esa idea de las filas, porque podía tener más control teniéndolos en filas, entonces, al decirles que se sentaran en semicírculo o en donde ellos más dispusieran, se me hacía difícil, pero al ver las experiencias, tanto de los compañeros, como de los asesores, dije, bueno, voy a ponerlo en práctica. Y sí, sí lo puse en práctica y tuve muy buenos resultados, entonces, lo fomenté mucho en la escuela, el trabajo cooperativo también. De hecho yo hice mis trabajos de escritura con mucho trabajo cooperativo, y como tema era de ritmos de aprendizaje, como que los niños necesitan ayudarse. Entonces el poner un niño adelantado con un niño que se queda rezagado, eso me ayudó mucho trabajar en colaborativo.

La experiencia de trabajar de manera colaborativa en la maestría, fue la mejor forma de convencerse de que al interactuar con los otros, el aprendizaje se logra de una mejor manera. Al trabajar con estrategias de aprendizaje cooperativo, el maestro está considerando la diversidad como una riqueza y no como un escollo. Poner a prueba estrategias de organización del grupo requirió de Braulio mayor flexibilidad en sus esquemas cognitivos y mayor apertura al cambio. Por otro lado, la pretensión de que todos los alumnos aprendieran al mismo ritmo se fue desechando al implementar en su práctica una diversidad

de situaciones y oportunidades para que los alumnos pudieran construir procesos.

Para generar cambios como persona y como docente, es necesario primero saber qué cambiar y qué continuar fortaleciendo. Braulio en su proceso de autoobservación, se dio cuenta que el rol de facilitador que estaba llevando a cabo, era necesario mantenerlo en el momento de implementar en su aula el trabajo colaborativo, donde veía que los niños auxiliaban o apoyaban a sus pares, pero que su presencia era importante para intervenir en los momentos que se requirieran.

En la definición de su filosofía docente, Braulio declara sus principios y valores con los que cree y ve reflejados en su práctica docente, como se observa en el siguiente párrafo:

Como persona, creo en el amor, la voluntad y la pasión, cuando estos principios se conjugan, el trabajo se puede lograr de manera eficaz y con calidad, lo anterior lo pude apreciar al interactuar con mis alumnos y al fortalecer su proceso de escritura, es impresionante como una palabra de aliento, de voluntad, genera confianza para creer y confirmar que se pueden tener grandes logros. (PT, p.10).

Braulio comenta que antes era muy estricto, le importaba mucho la disciplina, le interesaba que el grupo trabajara en las actividades por él planeadas, que cumpliera y tuviera orden. Esta rigidez fue cambiando al iniciar la maestría, dejó que el grupo se acomodara en los lugares que ellos escogieran, de esta manera estaba propiciando que sus alumnos tomaran decisiones y desarrollaran su autonomía. Otro de los cambios que hizo fue el dejar que los niños salieran al baño “bajo su responsabilidad y su criterio”. El maestro refiere que nunca tuvo problemas por que los niños se salieran sin permiso porque logró hacerlos responsables de sus acciones.

Por lo anterior podemos corroborar que el cambio en las actitudes egóticas, los comportamientos docentes son más difíciles de lograr que los aspectos

técnicos pedagógicos. Se puede diseñar una planeación didáctica con todos los elementos que marca la reforma y acercar esa planeación a la práctica en el aula, pero si no se erradican los egos docentes, eso puede ocasionar que el trabajo profesional se vea afectado (Fernández, 2008).

Otro aspecto que modificó Braulio en su práctica fue el concepto de evaluación, lo cual involucra también una acción. Esto se observa en el siguiente comentario:

Antes me basaba mucho en el examen para la calificación. Se me hacía tan difícil la evaluación que no la podía realizar. Como que no rescataba mucho de la evaluación. No rescataba las áreas de oportunidad del alumno o las mías para superarlas posteriormente. Simplemente me quedaba con un número. Pero ahora sí veo qué me faltó poner, qué me faltó hacer, cómo puedo cambiar el rumbo, hacer que el alumno participe, que se interese.

A través de la autoindagación de sus actitudes y actuaciones en el aula, descubrió que al proporcionar la oportunidad al alumno de crear, comunicar, inventar, favorece más su desarrollo como persona, le permite tener un papel más activo y de mayor desenvolvimiento en el ámbito familiar y social.

Braulio se veía a sí mismo como una persona en desarrollo, que estaba experimentando una etapa de transición:

..estoy revalorando lo aprendido, como las rutinas erróneas, las buenas prácticas y las malas experiencias, tanto en el plano personal como profesional (...) A la vez hacer esta retrospectiva de la vida me lleva a entender que la actualidad es sin duda el mejor momento para evolucionar como persona (PT. p.18)

En este proceso de cambio, la maestría jugó un papel importante. La forma de concebir al alumno es sin duda un elemento necesario para idear el cambio en la manera de actuar. En este caso, Braulio, comenta que antes pensaba que el alumno aprendía sólo con la enseñanza que él le daba, por eso su insistencia en explicarle y querer transmitirle sus conocimientos; sin embargo, al tomar conciencia de las capacidades del alumno y problematizar su rol como docente,

su concepción cambió, ahora percibe al niño como un ser autodidacta que puede aprender y enseñar. Los cambios se van generando en un proceso de formación:

Los estudios de maestría en educación primaria me han dado la oportunidad de conflictuarme, no sólo con mis conocimientos sino con la práctica misma, esta acción permitió crecimiento personal y profesional, cada vez estoy más convencido que la monotonía puede gobernar la práctica cuando el docente se aparta de la formación continua.

La inseguridad, la incertidumbre, la ansiedad, son las principales dificultades con las que nos topamos al momento de querer cambiar, sobre todo a nivel personal. Esto implica disciplina para trabajar en la parte del ser, convencerse de que se puede cambiar, dejar la comodidad de hacer las cosas como se venían haciendo, y emprender el cambio, a pesar de las adversidades que se presentan, de ahí la importancia de la audacia, la persistencia y la tenacidad. En su proceso de crecimiento, Braulio experimentó diversas dificultades, como lo refiere a continuación:

En el proceso de formación he tenido dificultades, el temor a equivocarme y no saber guiar el aprendizaje. Esto causa sobresalto no poder responder a las expectativas de lo que quiero y deseo desarrollar en el alumno. (P, p. 9).

Haciendo referencia a Blay, lo que obstruye y no deja salir nuestras potencialidades es nuestro modo de pensar, de creer y de actuar que es totalmente erróneo. En ese sentido, se hace necesario aprender a corregir la mente que está influida por las ideas. La creencia de Braulio y su actitud de sobresalto es parte del proceso de cambio que él mismo iba experimentando y para evolucionar era necesario reconocerlo, como lo hace de manera escrita en su portafolio temático.

5.3 Los mediadores en el proceso de cambio

Según Braulio, la maestría le dio la oportunidad de tener experiencias fuertes de reflexión y análisis sobre su papel como docente, al comenzar a

cuestionarse sobre el beneficio o perjuicio que estaba provocando en sus alumnos con sus actitudes y su actuación en el aula, la forma de tratarlos, de dirigirse con ellos, de organizarlos, de percibirlos y evaluarlos. Descubrió las rutinas más comunes y recurrentes dentro de su salón de clases, lo que le permitió darse cuenta de cómo se había integrado en una cultura docente en la cual se imponen las tradiciones y las inercias del sistema educativo.

Para descubrir estas inercias y rutinas fue necesaria la autoobservación de su práctica, aunada a la observación y comentarios de sus pares. La realimentación fría de sus colegas, lejos de producir en Braulio una sensación de inconformidad o molestia, representó una experiencia significativa y relevante en su aprendizaje.

No lo sentí como algo duro, fue algo tal vez placentero. Lo que me gustó es que teniendo 10 años (de servicio), yo cambié. A la mejor si no hubiera entrado a la maestría hubieran pasado 20 años o toda la carrera docente y no hubiera cambiado. Si me hubiera dado cuenta al final, sí hubiera sido doloroso. Pero ahorita, a 10 años, y que cambie, y que siento que yo estoy progresando, y siento que yo estoy mejorando, me da mucho gusto.

Braulio comentó en la entrevista que al principio de la maestría presentó una videograbación en donde trabajaron con la realimentación cálida y fría de los compañeros. En esta actividad, llegaron a cuestionarle lo que estaba haciendo e incluso una de sus compañeras le ayudó (y ella misma se ayudó) a descubrir lo que estaba pasando en el aula.

Entonces me dijo Lina: yo tengo primero y también trabajé la misma lección y todo lo que hiciste, exactamente yo lo hice, igual que tú, y sabes por qué, porque tú y yo nos basamos en el libro del maestro. Como que me encerré mucho, desde el inicio de mi carrera, en el libro del maestro y en libro del alumno. (...).

Esta observación lo llevó a iniciar con pequeños cambios como el de basarse en otros materiales y no sólo en lo que proponen los materiales oficiales. A través de la reflexión y el análisis de la propia actuación en el aula, vinculada al

componente personal, es como el docente puede ir tomando conciencia de todo aquello que obstaculiza su propio crecimiento. La capacidad de evolucionar del individuo y la intencionalidad de hacerlo, le ayudan a avanzar a niveles de conciencia más complejos y lograr un grado de madurez mayor. Para Braulio, la reflexión y el análisis de la práctica fueron elementos que valoró en su proceso de mejora, y que pretende continuar, aún después de sus estudios.

La mejor forma de mejorar como maestro y persona es analizando lo que hago en el día a día, rescatando los puntos fuertes y débiles de mi práctica, sin duda esta acción me llevará a analizar y buscar nuevas situaciones retadoras que permitirán analizar a conciencia el porqué de mi éxito o de mi fracaso, así como el papel de los alumnos para llegar a éste. (PT, p. 125).

En otro de los comentarios, Braulio se reconoce como un docente que tiene muchas áreas de oportunidad, y para mejorar en ellas, lo primero es reconocerlas, ser consciente de que se tienen, siempre y cuando haya un deseo ferviente por cambiar. Por ejemplo, en una de las sesiones de cotutoría, le hicieron saber que corregía mucho a los niños. Esto le hizo darse cuenta durante el proceso que debía mejorar en este aspecto.

Otras de las estrategias que favorecieron su proceso de desarrollo personal y profesional fueron las que él mismo implementó considerando los ejercicios que trabajaron en el taller de autoindagación, como las siguientes:

De tomar un espacio, un tiempo a solas, pensar las cosas muy tranquilamente, no sé si relajadamente, ver todas los tópicos, todas las soluciones, todos los factores que influyen para encontrar una solución. El estar aparte, tomar un tiempo. He comprobado que el retirarme y estar a solas, me ayuda a tener mayor concentración. Y he logrado concentrarme a pesar de la presión encima. Me gusta estar como que con la vista perdida, en la oscuridad, como que eso le da un toque especial para concentrarme, sobre todo en el día.

Caminar es otro de los recursos que utilizaba Braulio para estar bien con él mismo. Este ejercicio lo realizaba, sobre todo cuando se sentía cansado, generalmente dejaba de trabajar un momento para salir a algún lado que le

implicara caminar. Esto le ayudaba para descansar y en caso de tener alguna situación que no lograba resolver, en el camino buscaba la solución, trataba de acomodar sus ideas, y la encontraba.

Los cambios que Braulio iba generando en sí mismo y en su práctica, redituaban en una mejora de sus alumnos, como lo refiere en el siguiente comentario:

De manera general veo en el grupo mayor dinamismo y comunicación, la autonomía es un factor que afortunadamente está más presente, los alumnos son más independientes, ya no dependen tanto del mediador, ellos por sí solos se atreven a trabajar y desarrollar los trabajos, infiero que el sistema de trabajo por parte del docente proporcionó un ambiente enriquecido y estructurado para que el alumno desde sus saberes expresara sus conocimientos. (PT, p.45).

En su proceso de crecimiento interior, de evolución personal, Braulio refiere escasamente a la ejercitación de las técnicas que se le proporcionaron en el taller, sino que buscó sus propias estrategias para estar bien con él mismo y con los demás. En este caso, no se puede valorar la influencia de estos recursos metodológicos en el desarrollo de su madurez personal.

5.4 El proceso de autoconocimiento

El ser humano, como señala Pérez (2004) tiene una vocación que pertenece a su naturaleza que es llegar a ser persona. Para ello es necesario autodesarrollarse, dotarse de los recursos necesarios para ser creador de sí mismo. La enseñanza es el reflejo del yo interno del docente. Cuando éste está dispuesto a observarse a sí mismo, a verse en el espejo de su interior, adquiere mayores oportunidades de construir conocimientos sobre sí mismo. Conocerse es fundamental para una buena enseñanza.

En el tercer semestre de la maestría, en una de las actividades que trabajaron los alumnos para su autoconocimiento, se les pidió que dieran respuesta a la pregunta ¿quién soy? La respuesta de Braulio en ese momento fue: “soy

maestro”. En el cuarto semestre, en el taller de autoindagación su respuesta cambió: *“una persona sincera, comprometida con lo que hace, responsable, que actúa de acuerdo a las circunstancias, me gusta encajar en la situación, me gusta comprometerme y plantearme retos, y hacer lo que se propone”*. Las respuestas a la pregunta ¿quién soy? reflejan una evolución sustantiva. Ya no es la profesión el rasgo que lo caracteriza como persona, sino las virtudes como elementos constitutivos del verdadero ser. No obstante, las respuestas aluden más al autoconcepto, y éste, como señala Herrán(2003), puede servir de soporte y estímulo para el autoanálisis que, aunque no lo sea en sentido estricto, puede facilitar el proceso de autoconocimiento.

En el proceso de autoconocimiento el sujeto descubre sus potencialidades y se esfuerza por alcanzarlas. En la medida que ejercita sus virtudes, en esa medida crece en un sentido externo de capacidad de vivir y cree en el sentido interno de plenitud (Blay). Braulio comentó en la entrevista que estaba tratando de crecer en la paciencia, la tolerancia, la democracia y la solidaridad. En las dos primeras había logrado mejoría, sobre todo después que uno de sus compañeros del grupo le hizo ver que le faltaba desarrollar estas virtudes.

5.5 El compromiso con la mejora personal

La asistencia de Braulio al taller de autoindagación fue un ejemplo de su compromiso consigo mismo para ser mejor en todos sentidos. El desarrollo personal para Braulio es un elemento impulsor del desarrollo profesional:

Yo siempre he buscado mejorar primero como persona, y busco mejorar en ese sentido como profesional. Si tuviera que elegir, a mí me gustaría ser mejor persona, porque siento que un profesional sin valores, sin actitudes, puede ser profesional porque tiene un título, pero no ser buen persona. Si soy mejor persona, a la mejor puede desarrollar más rápido la profesión, porque la profesión requiere mucho de mí como persona.

Al preguntarle a Braulio los motivos para ser mejor persona y mejor docente, su respuesta fue la siguiente:

El ser mejor docente, el primer beneficiado va a ser el niño, va a tener mejores aprendizajes, más sólidos, más significativos, a mí como persona me ayuda mucho porque me ayuda a controlar las emociones, a veces son muy difíciles de controlar (...). A la vez, en la sociedad, una persona que controla sus emociones, le ayuda a desarrollarse como sociedad, porque evita muchos problemas, conflictos, le ayuda a que las personas busquen solución, crece mucho las personas así.

El desarrollo de la madurez personal se ve reflejado en las acciones, en tomar en cuenta a los demás, ver por su bienestar, compartir ideas, sin imponer las propias; ver por los intereses colectivos; ayudar a que otros crezcan, etc. La madurez personal de Braulio fue creciendo en el trato con sus compañeros de la maestría, con los padres de familia de sus alumnos y sus compañeros de trabajo. Braulio se mostraba dispuesto a apoyar a sus compañeras de grupo en sus trabajos e incluso económicamente, si era necesario. La relación con los padres de familia era muy buena, eso le ayudaba a tener el apoyo de ellos para lograr que sus alumnos avanzaran en sus aprendizajes: *“Los padres de familia de otros grupos que atendí estaban muy agradecidos por atender a sus hijos”*. Braulio comenta que son varias las razones por las que tiene una buena relación con los padres:

(...) el hecho de que esté viviendo en la comunidad, ellos se sienten seguros de que yo esté en el grupo. Otra es que los 200 días del ciclo escolar ahí estoy, yo no faltó. Otra es que tienen muchas dudas los niños en las tareas y van en las tardes a mi casa para que les explique. Van a la casa y me preguntan cómo va su hijo qué les recomiendo, cómo le hacen para que avance, y todo eso les da más seguridad. También el hecho de ver cómo trabajé con los niños en el grupo, hubo niños en el grupo niños repetidores que no encajaban en el grupo, y como que las mamás no los querían porque estaban muy grandes, pero al final todos eran muy buenos amigos, entonces como que el ambiente, también les agradó mucho. Platico mucho con los niños, investigo mucho de ellos. Eso me ayudaba mucho a entenderlos, por qué el niño era triste, porque era tímido, por qué no quería participar, eso me ayudaba mucho a conocerlos más.

En su compromiso con su profesión, con el aprendizaje de sus alumnos, Braulio va forjando su madurez personal. El interés por sus alumnos propicia las condiciones de encuentro y revela sus valores. Al asumir sus valores en el trabajo docente, los transforma en una virtud, que en latín significa capacidad. Es una capacidad de relación y de encuentro con el otro que le ayuda a expandirse como persona.

Los resultados de la autoevaluación que mostramos en seguida reflejan de manera cuantitativa el crecimiento de Braulio en diversos rasgos y distintos niveles.

Tabla No. 19: Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Braulio

Indicadores	Fechas de aplicación	
	24/X/09	28/X/10
1. Soy tranquilo/a, no suelo alterarme con facilidad.	5	6
2. Me adapto con éxito a distintas personas y situaciones sociales.	5	6
3. Se me ve feliz la mayor parte del tiempo.	5	4
4. Tengo necesidad de la aprobación de los demás.	4	3
5. Me comporto según lo requiere la situación y el momento con gran naturalidad.	5	6
6. Soy consciente casi siempre de mis sentimientos y pensamientos, aunque no los exprese.	5	6
7. Soy disciplinado/a, autocontrolado/a.	5	4
8. Sigo las ideas de la mayoría, sin criterios propios.	3	1
9. Soy capaz de concentrarme en el trabajo que llevo entre manos sin distraerme lo más mínimo.	3	4
10. Soy capaz de reconocer cuándo me he equivocado y rectifico.	5	6
11. Me implico en todo lo que hago, soy entusiasta en todas mis actividades.	5	6
12. Puedo expresar emociones negativas (ira, enfado, rabia, quejas...) de modo apropiado y cuando la situación lo precisa.	3	4
13. Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.	3	4
14. Me doy por vencida fácilmente ante las dificultades.	3	1
15. Tengo confianza y seguridad en mí misma.	5	4
16. Soy persistente, tenaz; suelo acabar lo que empiezo.	4	6

17. Soy rígido e inflexible en cuanto a las ideas.	3	1
18. Tengo planes y proyectos para el futuro.	5	6
19. Disfruto poco de mi trabajo.	2	1
20. Soy frío/a, distante en las relaciones personales.	3	2
21. Soy coherente: actúo según los valores e ideas en los que creo.	4	5
22. Suelo conseguir lo que me propongo.	5	4
23. Soy tradicional, conservador/a, en mis ideas.	5	3
24. Soy responsable de mis acciones y decisiones.	5	6
25. Soy eficaz en mi trabajo.	3	4
26. Soy cínico e hiriente en muchas ocasiones.	3	1
27. Trato de ayudar a los que tengo a mi alrededor.	5	6
28. Hago juicios realistas y bastante objetivos, sin deformar ni exagerar la realidad.	4	5
29. Aprendo de las experiencias de sufrimiento por las que paso.	5	6
30. Nunca expreso mis sentimientos personales: suelo hablar en general y abstracto.	5	3
31. Sé disfrutar del momento presente.	5	6
32. Niego hechos evidentes cuando no me convienen.	2	1
33. Acepto que las personas y las cosas cambian; no me aferro al pasado.	3	6
34. Soy capaz de expresar en palabras mis sentimientos más íntimos.	4	5
35. Soy paciente con la indecisión o lentitud de otros en situaciones complicadas.	4	5
36. Soy incapaz de dedicarle tiempo a otros.	4	1
37. Evito los problemas, no los afronto.	2	1
38. Soy capaz de mantener lazos de amistad muy estrechos con otros.	1	5
39. Me acepto a mí mismo/a, y estoy satisfecho/a con mi manera de ser.	4	6
40. Me muestro generalmente tenso/a, nervioso/a, ansioso/a.	4	3
41. Me autocompadezco, siempre me lamento de lo mal que me va todo.	2	1
42. Cuando valoro un tema, tomo en consideración todos los argumentos, incluso los contrarios a mi propio punto de vista.	4	5
43. Tengo poco tacto y diplomacia al decir las cosas.	2	1
44. Pienso normalmente que la culpa la tienen otros.	2	1
45. Soy egocéntrico/a, sólo pienso en mis problemas.	2	1

Fuente:Zacarés y Serra (1997), adaptado.

Analizando los resultados de la autoevaluación podemos identificar una serie de indicadores expresados en sentido negativo, cuyo puntaje disminuye de 2 a 1 ó de 3 a 1. Esos rasgos de inmadurez que Braulio superó son los siguientes:

- Los ítems en los que hubo un avance de dos puntos (3 a 1) se vinculan con aspectos de apertura mental, equilibrio emocional y relaciones interpersonales. En el primer caso está: “soy rígido e inflexibilidad en cuanto a las ideas”. Esto coincide con los comentarios de Braulio en las entrevistas y las evidencias de su portafolio temático. En el segundo caso, el indicador “Me doy por vencido fácilmente ante las dificultades” muestra una mejora en su equilibrio emocional. Finalmente, en las relaciones interpersonales, Braulio logró en muchas ocasiones erradicar el cinismo y los comentarios hirientes.
- En donde hubo una disminución de 2 a 1 en acciones negativas de acuerdo a los resultados de la tabla, Braulio asume la responsabilidad de los actos al dejar de pensar que la culpa es de los otros; deja de pensar sólo en su problemas y se interesa por los de los demás; aprendió a dar comentarios con más tacto y diplomacia, dejó de autocompadecerse y lamentarse por lo que no le salía bien; evitó negar hechos evidentes cuando no le convenían

En la tabla podemos observar también un conjunto de ítems en los que se manifiesta una evolución hasta el nivel más alto de madurez. Estos rasgos son los siguientes:

- En relación con el aspecto emocional, Braulio es más tranquilo y no suele alterarse con facilidad; se comporta según lo requiere la situación, aprendió a disfrutar más del momento presente, aprende de las experiencias de sufrimiento; se acepta más a sí mismo; es consciente, casi siempre de su sentimientos y pensamientos aunque no los exprese.
- Respecto a las relaciones interpersonales y de extraversión: se adapta con mayor éxito a las personas y situaciones, es capaz de mantener

relaciones de amistad muy estrechos con otros, es paciente con la indecisión de otros y trata de ayudar a los que se encuentran a su alrededor

- En el aspecto de competencia profesional: es persistente, tenaz y suele acabar lo que comienza; es más eficaz en su trabajo; es responsable de sus acciones y decisiones; tiene planes y proyectos para el futuro; es coherente, actúa conforme las ideas y los valores en los que cree. En relación con este último punto, Braulio comentó:

Hay muchas cosas que pienso y no las realizo, pero si trato de ser coherente en, si estoy exigiéndole al niño disciplina, yo trato de ser disciplinado, si le pido al niño ser organizado yo trato de ser organizado, entonces trato de predicar con el ejemplo, entonces lo que la escuela cree si yo pido al niño que sea coherente a lo mejor el niño quiere que sea coherente conmigo, coherente con el niño, coherente con mis compañeros, coherente con la dirección, si yo le pido al niño que sea organizado yo trato de organizar mis actividades con los niños, con la dirección y con los maestros y trato de llevar todo de una manera a tiempo, a tiempo para que se vea que lo estoy haciendo, precisamente para no solamente demostrarle al niño que soy coherente con él, sino demostrarme a mí mismo que soy coherente también

En los ítems donde hubo evolución, pero sin llegar al nivel más alto fueron los siguientes: “Nunca expreso mis sentimientos personales suelo hablar en general y abstracto”, “Soy tradicional, conservador/a en mis ideas”, “Soy frío/a, distante en las relaciones personales”, “Tengo necesidad de la aprobación de los demás”.

Los resultados en la autoevaluación reflejan también una regresión en los siguientes aspectos: “Suelo conseguir lo que me propongo”, “Tengo confianza y seguridad en mí mismo” y “Se me ve feliz la mayor parte del tiempo”.

Respecto al segundo ítem, Braulio manifestó que dejó su seguridad porque ahora es más prudente, se dio cuenta que sus comentarios deberían tener un

argumento, ser más apropiados. En este sentido, considera que no retrocedió sino que mejoró.

En general, Braulio se siente satisfecho con lo que logró en los estudios de maestría, se percibe como una persona en constante evolución. En ese sentido, la identificación de los escollos lo considera necesario para seguir creciendo. Dentro del proceso enseñanza aprendizaje lo que más le interesaría modificar es el proceso de evaluación, quisiera tener un seguimiento de evaluación más cercano al alumno, de tal forma que pueda trabajar con diferentes ritmos de aprendizaje y atender a cada inteligencia mediante un trabajo diferenciado y bien estructurado. Le interesa también buscar nuevas metas y ser optimista es una de las grandes virtudes que quiere profesar y desarrollar como docente.

6. El camino de evolución personal de Sonia

“Los mejores artistas son los que hacen de su vida una obra de arte”.
G. Mateu

6.1 Descendencia docente

Sonia nació en Aquismón, San Luis Potosí, el 6 de febrero de 1982. Es la primera de cuatro hermanos con los cuales lleva una relación muy estrecha. Una de sus hermanas es profesora, al igual que sus padres. Su familia es un elemento importante en su vida, gracias a ella ha emprendido diversos proyectos en lo personal y profesional.

Sus deseos de ser maestra y un tanto influenciada por sus padres, ingresó a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en el año de 1999. Aquí recibió sus primeras orientaciones para ejercer la docencia. Esta etapa fue para Sonia de gran aprendizaje. Encontró en ella el ejemplo de maestros con un gran compromiso, que llevaban su clase planeada y se preocupaban porque cada sesión fuera dinámica.

Las prácticas en las escuelas primarias le ayudaron a forjarse más como docente. Dedicaba mucho tiempo a la preparación de sus clases, hacía con mucho esmero su material y procuraba diseñar estrategias que fueran innovadoras. Esta actitud se mantuvo durante los primeros años de su ejercicio profesional, hasta que sintió la presión del trabajo administrativo y las diferentes comisiones que le invadían el tiempo para trabajar los aspectos pedagógicos; se topó también con algunos problemas con padres de familia y comenzó a darse cuenta que la docencia no era una tarea sencilla, que le demandaba de ella tiempo y esfuerzo.

Sonia contaba con seis años de servicio al concluir la maestría. Cuando egresó de la Escuela Normal recibió su primer empleo en una comunidad rural, situación que ocasionó en ella un gran conflicto por el hecho de separarse de su familia, a la que estaba muy apegada. Al enfrentarse a la realidad de la lejanía y de los problemas, deseaba contar con el apoyo de sus padres, esto le generó inseguridad por no tener a alguien que le diera un consejo o una opinión, se sentía incapaz de decidir por ella misma. Esta situación la llevó a entender que tenía que valerse por sí misma. De ahí la necesidad de favorecer su autonomía y la de sus alumnos.

El primer año de servicio fue par Sonia un tiempo difícil, sobre todo porque tenía tres niños con rezago escolar y problemas de disciplina que no supo cómo atender. Uno de ellos, de 15 años prefirió desertar, situación que marcó la vida profesional de Sonia y bajara su autoestima:

El no tener también un control sobre mis emociones ante las complicaciones con tales alumnos me llevó a tener alteraciones en mi salud, estos sucesos en conjunto significaron para mí un rotundo fracaso y por lo tanto me sentí devastada como profesora, estas situaciones me hicieron dudar acerca de la carrera que había elegido, sentí que no estaba haciendo las cosas bien, lo que me llevó a ser todavía más insegura que en un principio. (P.T, p. 15).

Por otro lado, encontró satisfacción al obtener buenos lugares en el concurso del Himno Nacional, lo que hizo que sus alumnos fueran reconocidos por la

comunidad escolar e intercambiaran experiencias con niños de otras escuelas. *“El haber pasado por esta experiencia después de tantos tropiezos, me hizo tomar fuerzas para poder seguir adelante.” (P.T, p.15).*

Después de tres años de servicio y de transitar por diversos contextos escolares, Sonia decidió estudiar la Maestría en educación primaria. En ese tiempo se integró a trabajar en una escuela de organización bidocente en la cual tenía el cargo de directora comisionada y realizaba a la vez la función docente. Esta experiencia le trajo en un inicio, inseguridad y desconcierto porque era algo nuevo para ella, pero con el tiempo y gracias a los estudios de la maestría, fue adquiriendo mayor seguridad al ir implementando algunas estrategias para desarrollar de manera eficaz sus funciones.

6.2 Los cambios profesionales, una implicación personal

La evaluación del aprendizaje de los alumnos es un aspecto de la práctica en el que Sonia fue mejorando. Antes era muy metódica, calificaba cuestiones de forma que no tenían relevancia alguna, por ejemplo los márgenes en la libreta, y calificar varios aspectos, como: tareas, cuadernos, exámenes, etc., a los que asignaba cierto puntaje. Después empezó a trabajar con el portafolio en donde los niños seleccionaban sus trabajos y reflexionaban sobre ellos.

La rigidez se reflejaba también en su forma de trabajar. Aunque ella ya se percibía así, lo confirmó en una de las viñetas narrativas y en algunas grabaciones de video.

Dentro de mi no cabía la idea de que los niños pudieran tomar decisiones que tuvieran que ver con el rumbo que debía seguir la sesión, no daba oportunidad de que los niños propusieran una manera de trabajo distinta a lo que yo había planeado ya que yo pensaba que si no lo hacían al pie de la letra no saldrían los resultados esperados. Yo dirigía todas y cada una de las actividades e incluso les decía cómo poner la fecha, de qué color iban los títulos, cómo debían ir forradas sus libretas, en fin todo tenía que controlarlo yo. (P.T, p.42).

También descubrió que no tomaba en cuenta algunos de sus alumnos, generalmente pasaban desapercibidos e invisibles durante la clase. Otra de las debilidades que identificó en su práctica es que hacía preguntas y se enfocaba a ciertos niños, dejando a otros con la mano levantada. La autoobservación le ayudó a fijarse más en el grupo para desarrollar una visión global, y tomar en cuenta a todos sus alumnos.

En cuanto a los espacios para el trabajo de la clase, Sonia consideraba el aula como el único lugar en el cual los niños pudieran llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Ahora utiliza otros contextos, como el patio de la escuela, los jardines, u otros lugares fuera del centro escolar. Comentó que también era muy directiva en lo que los niños tenían que trabajar en la clase, sin embargo fue cambiando esa forma de ser permitiendo que los niños también propusieran y tomaran decisiones.

Con estas adecuaciones en su forma de enseñar, tuvo que dejar de hacer y ser, para que el niño hiciera y fuera el protagonista. Sonia descubrió que al darles mayor autonomía, los niños empezaron a ser más extrovertidos, incluso había momentos en que confrontaban algunas de sus ideas. Por ejemplo, permitió que los niños la evaluaran, y en una de esas evaluaciones, una de las niñas le sugirió que trabajaran más en las libretas y otro niño le propuso que vieran los temas de historia con más detenimiento. Abrir el espacio de la clase para que los niños sugieran implica educarlos en la libertad para elegir entre las diversas opciones. Alcanzar la libertad y ser responsable de ella ayuda al alumno a construir su madurez. Sonia estaba guiando a los niños por el sendero que ella misma estaba transitando, sólo se puede dar lo que se tiene y eso es síntoma de madurez profesional.

Uno de los propósitos de Sonia era que los niños fueran cada vez más autónomos, porque era una dificultad que había notado en ellos (y también en ella) la cual transformó en el problema de indagación de su portafolio temático. Eso le implicó documentarse para poder trabajarlo, comprenderlo y empezar a realizar cambios, empezando por ella. La idea de autonomía fue evolucionando, porque antes Sonia la entendía dejar a los niños hacer lo que

ellos quisieran, sin embargo, poco a poco la fue entendiendo. Fue un proceso de construcción de conocimiento, de desarrollo de habilidades docentes y de actitudes para que se conformara como una competencia profesional en ella.

Promover la autonomía en el niño, requiere del docente un rol específico, no directivo, ni autoritario. En este sentido, Sonia empezó a realizar cambios. Dejar su protagonismo, que tanto le gustaba, fue el primer obstáculo con el cual se tuvo que enfrentar, como lo refiere en el siguiente comentario:

Yo tuve que entender muy bien en qué consistía la autonomía y cuando inicié me costaba mucho dejar el protagonismo, yo decía es como perder el poder y no se trata de eso. Ahorita como que los niños ya se habituaron a trabajar, los niños preguntan si van a hacer equipos o van a trabajar individual y yo les digo: ¿ustedes qué sugieren? ¡Ah! pues puede ser en binas. -¿Las elijo yo o las eligen ustedes?

Para ceder el protagonismo al alumno, hace falta humildad pedagógica y ésta se relaciona con lo que dice Juan Bautista, “es preciso que Él crezca y yo disminuya”. El maestro debe dejar la exhibición para que el alumno sea el que fulgure y desarrolle sus capacidades. Asumir que el protagonismo es de los niños y que el maestro es el facilitador de esta tarea, supone adquirir un papel de servicio, supone haber llegado a la madurez docente. La actitud de servicio es la certeza de conseguir que los demás crezcan, que el camino del éxito del docente sea el éxito de sus alumnos. Es como señala Ceregido (2010) “ser plenamente conscientes de que nuestra posición es transitoria, que vivimos un momento personal que nos permite ofrecer y facilitar unas circunstancias que hagan que las cosas y las personas que nos rodean puedan ser mejores.” (p. 50).

En la toma de decisiones para el desarrollo de la autonomía del niño, la negociación y el consenso entre los miembros del grupo es un elemento necesario para que todos se sientan involucrados en la tarea. Al dar la oportunidad a los niños de decidir sobre algunas de las actividades, Sonia

señala que sus aportaciones llegaban a ser mejores que las de ella, según refirió en la entrevista:

(...) me ha pasado que lo que ellos han decidido, ha tenido mejores resultados que lo que yo tenía planeado. Siento que eso es más “gacho”. Es que yo llevaba una idea para apoyar la temática que estaba trabajando, por ejemplo para el trabajo de los carteles de las adicciones yo sugerí que los pegáramos en la escuela, en la cerca, y los niños dijeron: maestra, tanto trabajo para la cerca, y ellos sugirieron que en las tiendas. Yo no pensé más allá de la escuela y ellos ya lo van captando, va más allá. Yo veía mi trabajo y todavía me quedaba muy aquí, cuadrada. Es bonito ver que los niños avanzan y me digo, ¡ay a ver si te surgen más ideas!

La actitud de Sonia refleja una humildad pedagógica e intelectual, descubre junto con el alumno y no frente a él. Ésta es una virtud sustantiva en la docencia que se fundamenta en una concepción del alumno como un todo personal, con sus capacidades de aprender, de valorar, de crear, de amar, de convivir con los demás y de crecer junto con ellos, de trascender, y que tiene una historia, su propio ritmo, y sus propias necesidades.

La autoridad profesional no se adquiere mediante la imposición de las ideas o los imperativos constantes para que los alumnos hagan lo que el docente espera, sino en su preparación científica, en el vaso y profundo conocimiento de los temas y en forma de trabajarlos. La autoridad profesional (Espot, 2006) es una autoridad ejemplar, es decir, que exige al profesor coherencia para vivir lo que enseña o debe enseñar. Sonia se ganó el respeto de sus alumnos con su manera de ser y modo de comportarse con sus alumnos, al darles libertad y autonomía, al ver en sus actuaciones la sinceridad y la justicia. Sonia tuvo la humildad para reconocer que los alumnos también saben y que ella no es la única que posee el conocimiento, sino que el alumno puede incluso superarla a través de su esfuerzo (Martínez, 2008, p. 55).

Dar la palabra a los alumnos, dejar que también ellos tomen decisiones, significa concebir al niño no como el receptor o como alguien que depende del

maestro para realizar las actividades y aprender con su instrucción, sino alguien que es capaz de reflexionar, de discernir, de crear y tomar decisiones a partir de analizar diferentes perspectivas. Por otro lado, se requiere de la humildad del maestro para ceder el poder y compartirlo con los alumnos, confiar en ellos y reconocer que en ocasiones superan al maestro.

Las sugerencias de los alumnos también las consideraba Sonia para la realización de algunos eventos, aunque no significa que siempre haya sido así. En su papel de directivo en la escuela y de docente a la vez, Sonia se encargaba de decir lo que se iba a hacer, e imponía su voluntad. Esto fue cambiando conforme fue dándose cuenta que los niños también podían participar en las decisiones y desarrollar su autonomía. Veamos el siguiente ejemplo:

No es nada más en actividades del aula, también se da en la organización de eventos. Antes no se hacía, no se les daba opción, si se iba a hacer un festival. Le decía a mi compañera: tú haces eso yo hago lo otro y los niños van a hacer esto. Y en esta ocasión ellos tuvieron la grandiosa idea, ellos me dijeron: maestra, no queremos bailables para las mamás. No maestra, algo diferente, siempre bailables, siempre bailables. Les digo, pues a ver sugieran. –No pues, queremos hacer unas imitaciones. - ¿De qué?. –Usted déjenos. Los niños se organizaron y sí tiene que ver con la humildad, qué bien les salió. El pensar que si no está uno, no lo hacen. Yo les di espacio y tiempo, ellos se organizaron con los ensayos. Algunas ocasiones yo iba a verlos pero no querían que los viera.

La confianza que Sonia brindó a sus alumnos es un elemento que provoca en los niños un cierto compromiso con la tarea, se convierte en un desafío que impulsa a los niños a hacer cosas diferentes, y pone en juego su creatividad y audacia. En esta actividad Sonia les dio un voto de confianza a sus alumnos, y lograron realizar la tarea que ellos se propusieron con el éxito esperado.

6.3 La flexibilidad de pensamiento

Para evolucionar personal y profesionalmente, la apertura de pensamiento es fundamental. En el caso de Sonia, cuando se inició con el análisis de la práctica, en el que se incluía la realimentación de los pares, vivió el proceso de padecer las consecuencia del desequilibrio emocional y cognitivo derivado del quiebre de las certezas que había construido en su trayectoria profesional.

Ante la viñeta no la tomé nada bien, pensaba que me había hecho pedazos. Zaira me tomó video y escribió la viñeta. La maestra marcó todo aquello que podía ser mejorado, aquellos lastres, y no le miento maestra, toda la viñeta fue marcada. Fue la primera vez que tenía este tipo de experiencia una observación que hacía una persona externa, porque igual cuando uno hace un análisis, en mis hojas, todo era lindo y maravilloso y así lo veía uno.

Esta actitud, la fue superando en el trabajo de cotutoría, donde en repetidas ocasiones sometía su práctica a la observación y comentarios de sus pares y del tutor. De una actitud de molestia, pasó a una actitud de apertura. La concepción de los comentarios cambió, ya no los percibía como ataque de sus compañeros, sino como un medio para mejorar como persona y como profesional.

6.4 La práctica de las virtudes

Para lograr las competencias personales e intrapersonales, es necesaria la práctica de las virtudes y los valores, de lo contrario se convierten en discursos demagógicos. Sonia comentó que puso en práctica algunos principios de la pedagogía como la alegría, el amor y la audacia. En relación con este último, Sonia mencionó que cuando lo trabajaron en el taller, se activó en ella una fuerza impresionante que la impulsó a realizar lo que ya traía entre manos, pero que no se atrevía a llevarlo a cabo. Como lo expresa en el siguiente comentario:

La audacia la puse en práctica, sí se lo juro, es más, no está en el diario, pero lo voy a poner. Ese día, esa fecha, dije pues por qué no, si mucha

gente sale adelante. Pero específicamente ese sábado, en especial esa sesión la tengo aquí (en la mente), pero aquí, bien metida, yo me di a la tarea de buscarlo y de buscarlo. Toda la semana estuve con muchos conflictos emocionales, y muchas cosas me pasaban por la mente, ¿y si no la hago? (...) a los quince días que regresamos a la realimentación, yo busqué casa, ya había hablado con mis papás y el sábado es lo que vine a comentar. Logré sacar todos esos compromisos.

Las personas que buscan procesos de formación para educarse a sí mismas requieren de mucha audacia. Ésta se desarrolla sólo poniéndola en acción, se requiere trabajar en ella, la audacia se desarrolla con audacia. Las personas pusilánimes, no llegan a concretar sus proyectos, si es que los tienen. Tampoco logran ver otras posibilidades en su vida por miedo al cambio. Es más cómodo hacer lo que lo que siempre se ha hecho.

La audacia refiere también al ejercicio de la libertad responsable. Sonia dejó la casa de sus padres, consciente de los riesgos que conllevaba su decisión. El ejercicio de la libertad, es algo inherente al ser humano, como señala Fuentes (2005) “La persona madura es feliz, no por hacer lo que quiere, sino porque asume su compromiso con valentía y lealtad.” (p. 59). Adoptar esta actitud implica riesgos porque puede haber equivocaciones en las decisiones que tome, pero su madurez le ayuda a rectificar y actualizar sus metas.

Todas las vacaciones en que me he dedicado a mi nueva vida, pues es muy padre porque me estoy dando cuenta de que hay muchas cosas que yo consideré que no era capaz de realizar. Pensé que me iba a sentir sola, y que iba a requerir de la ayuda de mis papás. Soy más responsable de mí misma. He tenido la fortuna de que a la mejor la manera de ser con los demás, mis familiares no me dejan sin cobijo. ¿Qué he hecho para fortalecerme como persona? Yo he hecho mucho silencio, estoy con la facilidad de hacerlo, a veces pongo música instrumental, eso me ha ayudado mucho, los silencios, las respiraciones. Esto se ha reflejado en que llego a la escuela y sí me siento diferente, como que más feliz y sí se me nota porque los papás me dicen ay maestra viene muy contenta. Son más responsabilidades pero las estoy disfrutando mucho, muchísimo.

Sonia comprobó que había mejorado también en el su equilibrio emocional porque una de las maestras de su zona, se esforzaba por hacerla sentir mal con sus comentarios por el hecho de estar Sonia en una escuela con pocos alumnos. Ante las provocaciones de la maestra, en otro momento Sonia le hubiera contestado, sin embargo logró tranquilizarse y prefirió no hacerlo. Hay palabras que se tienen que callar, para no entrar en juego con las personas, para no herirlas y herirnos a nosotros mismos. Las palabras han de salir con prudencia, sin enojos y buscando siempre la calma, la tranquilidad. De tal manera, la persona pueda sentirse bien con ella misma por la respuesta inteligente ante las provocaciones de otras personas. El control de las emociones es un signo de madurez personal.

6.5 La alegría y el entusiasmo, reflejo de la armonía interior

Sonia es una persona que se caracteriza por su alegría, aún cuando se enfrente a situaciones conflictivas. Ella se percibe como una persona optimista que sabe sacar provecho de cualquier experiencia, incluso de las más adversas. Su motivación por su autorrealización, la ha llevado a buscar espacios en los cuales pueda crecer como persona, por ello quiso estar en el taller de autoindagación que se les ofreció en la maestría y aceptar la invitación de una de sus amigas para participar en otra actividad vinculada al desarrollo de su espiritualidad. Sonia afirma que *“si una persona no está plena en algún aspecto es muy difícil que lo refleje”*.

Cano (2004) afirma que la alegría potencia la bondad en el corazón de las personas, adquiere más energía, integra su sistema glandular y regula sus secreciones. La alegría también aumenta el amor a los demás, lo que hace que la persona se expanda y crezca interiormente. “Ama a alguien te expandirás. Odia a alguien, y te contraerás.” (Cano, 2004, p. 30).

El entusiasmo etimológicamente significa “tener un dios dentro”: estar lleno de energía, de vida, de ilusión. Es sinónimo de jovialidad. Pérez (2004), considera el entusiasmo como uno de los principios de la pedagogía. Señala que “el verdadero maestro busca generar el entusiasmo de sus alumnos en todas y

cada una de las actividades, de los ejercicios, de las prácticas, de los ambientes, de las relaciones, de los resultados, incluso de los errores.” (p 139).

La pedagogía del entusiasmo que sugiere este autor asume al docente como un animador, como la persona que tiene un impulso motivador y que propicia la activación de la motivación de sus alumnos. Es una persona feliz con su profesión. Sonia afirma que disfruta de ser maestra, *“me gusta mucho lo que hago”*, pero *“en estos dos años la he disfrutado más”*. Esto se puede adjudicar a que empezó a realizar cambios en su persona y en su forma de enseñar, pero lo que más la entusiasmó fue ver los resultados en los niños, los veía más extrovertidos, más entusiasmados con lo que hacían, eso la motivaba a seguir adelante, a pesar de algunas adversidades.

Sonia más que sus conocimientos, comunicaba su entusiasmo, sus deseos y habilidades para que los alumnos las adquirieran. En ese tiempo que trató de impulsar en ellos la autonomía, vivió la aventura del día a día, convirtió su salón en un laboratorio, en el que se conjugaron sus saberes y los de sus alumnos para emprender la grandiosa aventura en la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

La alegría verdadera emerge del interior del ser humano para ofrecer armonía a los que le rodean. El proceso educativo puede tener dosis de formalidad y seriedad, pero al agregarse el ingrediente de la alegría, del buen humor, del entusiasmo, deja a un lado la rigidez que impide las buenas relaciones entre el maestro y el alumno

El entusiasmo hace que el maestro disfrute de cada uno de los momentos en los que realiza su labor. La alegría, afirma Urban (2003) impregna *“todas las células de nuestro ser y estaremos reflejando en nuestro ambiente lo que ya hemos conquistado en nuestro interior. La química de la risa produce grandes ventajas para el cuerpo físico, emocional y mental.”* (p. 195).

Para proyectar entusiasmo, plenitud, amor, tranquilidad, etc., se requiere de un trabajo interior que ayude a aflorar las potencialidades que están en estado latente. Sonia, comenta que en el cuarto semestre intensificó ese proceso porque las condiciones se fueron dando. El independizarse de su familia le

ayudó a ser más autónoma y disfrutar el silencio. También le dio más oportunidades para trabajar la parte personal, principalmente a través de utilizar ejercicios de relajación y la música instrumental, además por las noches hacía algunos ejercicios de silencio, que le ayudaban a tranquilizarla.

Cuando un profesor está bien con él mismo, logra un equilibrio emocional, y se educa en todos los aspectos de su persona, se desempeña mejor como docente. Esto, como dice Sonia, permite que el profesor vea el mundo de diferente manera, le encontrará sentido a lo que hace, será feliz con su profesión.

6.6 El proceso de madurez personal y su proceder en el tiempo

La tabla que a continuación presentamos refleja los cambios que Sonia tuvo en relación con su madurez personal. Los puntajes que Rocío se asignó en cada indicador en dos momentos, reflejan los cambios de mejora y aquellos en los que hubo retroceso. Los resultados de la medición de los criterios a través del cuestionario coinciden con la información que se obtuvo en los instrumentos y técnicas utilizados en la fase cualitativa.

Tabla No. 20: Resultados de la autoevaluación de la madurez personal de Sonia

Indicadores	Fechas de aplicación	
	24/X/09	28/X/10
1. Tengo necesidad de la aprobación de los demás.	5	4
2. Las críticas y opiniones de otros influyen mucho en mi conducta o estado de ánimo.	5	2
3. Sigo las ideas de la mayoría, sin criterios propios.	3	2
4. Soy capaz de concentrarme en el trabajo que llevo entre manos sin distraerme lo más mínimo.	3	4
5. Acepto de buen grado el que los demás me indiquen o corrijan mis errores.	4	5
6. Soy serio/a, formal.	4	3
7. Tengo un amplio rango de aficiones e intereses.	6	5
8. Pienso que nunca hago nada bien.	1	2
9. Soy indeciso/a, inseguro/a, con dificultad para tomar por mí mismo/a decisiones.	4	3
10. Me doy por vencida fácilmente ante las dificultades.	2	1

1. Soy creativo/a e imaginativo/a.	5	6
2. Soy persistente, tenaz; suelo acabar lo que empiezo.	5	6
3. Soy práctica, con sentido de lo útil.	4	5
4. Soy leal, digna de confianza.	5	6
5. Sé organizar mi tiempo para aprovecharlo al máximo.	2	3
6. Pido claramente a los demás lo que necesitan.	5	4
7. Soy culta, sé y conozco de muchos temas.	3	4
8. Soy autosuficiente.	3	5
9. Soy responsable de mis acciones y decisiones.	5	6
10. Hago juicios realistas y bastante objetivos, sin deformar ni exagerar la realidad.	3	4
11. Aprendo de las experiencias de sufrimiento por las que paso.	6	5
12. Tengo claro lo que quiero conseguir en la vida.	6	5
13. Me siento responsable de los míos.	6	4
14. Acepto que las personas y las cosas cambian; no me aferro al pasado.	4	5
15. Soy fácilmente irritable.	1	2
16. Estoy comprometido/a en diversas actividades de todo tipo.	5	6
17. Soy acaparador/a del afecto de los demás y celoso/a del que reciben otros.	3	2
18. Estoy satisfecho/a con lo que tengo y he conseguido en la vida.	6	5
19. Soy indiscreto/a, no sé guardar un secreto o confidencia.	2	1
20. Pienso que nunca hago nada bien.	1	2
21. Soy egocéntrico/a, sólo pienso en mis problemas.	3	1

Fuente: Zacarés y Serra (1997), adaptado

Según los resultados que se observan en la tabla, podemos integrar los ítems en cinco grupos: los que están expresados en sentido negativo y tienen una disminución a 1, que es un nivel de supresión del rasgo de inmadurez; los ítems que se expresan en sentido negativo, cuyo puntaje muestra una disminución, sin llegar al 1; ítems expresados en sentido positivo cuyo puntaje muestra un incremento al nivel más alto que es el 6, el cual indica el logro de madurez en ese aspecto; ítems cuyo puntaje muestra también evolución en la madurez personal, sin llegar al nivel más alto. En todos estos casos, se presenta una mejora en el desarrollo personal.

Un último grupo es el conformado por ítems expresados en sentido negativo cuyo puntaje aumenta, lo que indica un incremento de inmadurez en ese aspecto. En este mismo grupo, se presentan los ítems expresados en sentido positivo, pero su puntaje refleja una disminución, lo que significa una reducción de la madurez en ese rasgo.

Con base en lo anterior, el análisis de los resultados de la tabla muestra en el primer grupo dos indicadores en los que hay una disminución hasta el nivel 1, lo que significa que son totalmente inadecuados o inapropiados para describir a Sonia. Uno de ellos es el egocentrismo y el otro el de la indiscreción.

Los ítems correspondientes al segundo grupo, donde se refleja una disminución de la inmadurez sin llegar a erradicarla, se refieren al ámbito emocional y son los siguientes: la necesidad de aprobación de los demás, el seguir las ideas de la mayoría sin criterios propios, la influencia de las críticas en su conducta o estado de ánimo, ser indecisa e insegura, con dificultad para tomar decisiones, ser acaparadora del afecto de los demás y celos de los que lo reciben. Los resultados obtenidos en el aspecto cuantitativo, coinciden con lo descrito anteriormente, en donde Sonia presenta ejemplos de su evolución en estos aspectos, sin llegar a superarlos por completo.

En el grupo tres, donde los ítems se expresan positivamente y reflejan un aumento en el puntaje más alto, encontramos lo siguiente:

Sonia se percibe con mayor responsabilidad de sus acciones y decisiones, sin inculpar sólo a los otros; un ejemplo está en la elaboración de su portafolio temático, Sonia reconoció que su trabajo no cumplía con las especificaciones correspondientes, lo que ocasionó que los lectores no lo aprobaran. Asumía su responsabilidad porque pudo haber mejorado su trabajo solicitando apoyo a sus compañeros o a otros asesores.

Otro rasgo en el que mejoró Sonia es en ser leal y digna de confianza, el cual coincide con la disminución de la indiscreción. Éste es un aspecto que a Sonia

la ha caracterizado, de ahí que haya personas que le confíen algunas situaciones de su vida.

Los resultados muestran que Sonia creció en creatividad e imaginación, lo cual se ve reflejado en las estrategias que implementaba en su grupo, y en sus formas de trabajar con su interior.

La persistencia es otro rasgo que alcanzó el nivel más alto de madurez. Esto se reflejó en su insistencia por superar algunos lastres y obtener mayor autonomía, así como la conclusión de la maestría y la elaboración de su portafolio temático, a pesar de las vicisitudes que tuvo que enfrentar.

En el cuarto grupo de ítems correspondientes a la manifestación de madurez, sin llegar al nivel más alto, encontramos los siguientes: ha logrado un mayor nivel de concentración, acepta de buen grado que los demás le corrijan, aprendió a organizar mejor su tiempo, los juicios que realiza son más realistas y objetivos, acepta que las personas y las cosas cambian

Finalmente, los ítems donde se reflejó una regresión fueron los siguientes:

“Aprendo de las experiencias de sufrimiento por las que paso”, “Tengo claro lo que quiero conseguir en la vida.”, “Soy fácilmente irritable.”, “Me quejo frecuentemente de molestias físicas (dolores de cabeza o de espalda, agotamiento, etc.). “Estoy satisfecho/a con lo que tengo y he conseguido en la vida.”, “Pienso que nunca hago nada bien”.

La regresión en el puntaje obtenido, refleja por un lado, mayor conciencia de los aspectos en los que hay una disminución de cualidades, y por otro, que los procesos personales están influidos por la mediación externa, como la familia o las vivencias sociales. No obstante, hemos insistido mucho en este trabajo, en que, existe una decisión personal que no puede ser sustituida, y que actúa de acuerdo con un modelo de vida construido libremente. La educación de la voluntad, el trabajo interior, son recursos en los que seguimos apostando para el desarrollo de la madurez personal.

A partir del análisis en este capítulo concluimos que la formación de docentes debe contribuir a que el educador sea más sabio y más feliz, y esto sólo es posible si el profesor evoluciona interiormente. Las técnicas que se les ofrecieron en la formación fueron sólo herramientas para llegar a un fin: desarrollar la madurez. Los caminos recorridos por los docentes fueron únicos. Sin embargo, el trayecto profesional y personal no termina, los profesores siguen aprendiendo y en su interés por evolucionar encontrarán otra espiral de conciencia.

Es necesario generar la convicción de trabajar con nuestro interior para influir positivamente en los alumnos que están en nuestras manos. El trabajo interior no es fácil, tampoco agradable en un inicio, pero la persistencia en este trabajo nos llevará a experimentar el gozo del crecimiento interior y su incidencia en las relaciones con los alumnos y compañeros.

VIII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Hemos llegado al final de esta investigación y al inicio de nuevos senderos para la formación de docentes. Las conclusiones están construidas a partir de un esfuerzo por sintetizar los principales hallazgos que se integran en cada uno de los componentes de nuestro trabajo de tesis. El contenido de este apartado está enfocado principalmente a dar respuesta a las preguntas y los objetivos de la investigación. Para dar mayor solidez a nuestro estudio, integramos al final un apartado de discusión de resultados en donde contrastamos algunas de nuestras conclusiones con las de otras investigaciones a fin de confirmarlas, matizarlas o complementarlas.

Algo que vale la pena resaltar es que el 100% de los profesores encuestados en la primera etapa de investigación comparte la relevancia de la madurez personal y la ausencia del egocentrismo aplicados a la enseñanza como una condición esencial de buena práctica. Los resultados de la investigación hacen evidente la urgencia y necesidad de que la formación del profesorado integre el componente personal considerando que es la base para que se dé el desarrollo profesional.

Otro dato importante es que el 99% de los profesores pone de manifiesto la necesidad de integrar en la formación de docentes el tema de la madurez personal por todas las implicaciones que de manera positiva conlleva para el trabajo docente. El bajo nivel de madurez personal o la ausencia de ella en el ejercicio profesional, ocasiona grandes dificultades para el logro de los aprendizajes de los alumnos. La principal responsabilidad del profesor es crecer integralmente, hacerse maduro y pleno para poder formar a otros.

La madurez personal tendría que ser el contenido transversal prioritario. Esto contribuiría al desarrollo equilibrado y pleno de los profesores e influiría a la vez en el logro de las metas educativas. La madurez emocional “es la que nos permite superar las situaciones y retos más complicados, mediante el aporte enérgico de competencias como el esfuerzo, la perseverancia, la resiliencia o el autocontrol, que están en la base de cualquier logro profesional o personal.” (Vaello, 2009, p. 24).

La evolución en el ámbito personal y profesional implica la auto(formación) mediante procesos de autoindagación y cambio interior para el cambio exterior que conduzcan a la toma de conciencia de las actitudes egóticas que la mayoría de las veces pasan desapercibidas en la práctica docente. Al hacer consciente los pensamientos, sentimientos y actitudes egóticas, así como sus efectos en el desarrollo propio y de los alumnos, el docente tiene mayores posibilidades de reconstruirse a sí mismo y su quehacer profesional, desde una profundidad mayor que la mera reflexión sobre la práctica. Si se descubren los lastres que constriñen e inhiben la conciencia, la evolución interior conducirá a la madurez personal. Cuando hay una mayor conquista de la complejidad de conciencia aparecen condiciones para un menor 'ego' (centrismo) y una mayor proyección del "ser esencial" (Blay, 2006).

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto que los profesores son capaces de reflexionar críticamente ante actitudes de egocentrismo en su práctica, cuando se les dan pautas que favorecen ese proceso reflexivo. El cambio de actitud empieza con el cambio de la mentalidad que se produce mediante un proceso de concienciación que implica: auto-observación de los sentimientos, pensamientos y acciones; reconocimiento de los pensamientos y actitudes egóticas; búsqueda de razones de por qué se hace lo que se hace; deseo y voluntad de cambio; trabajo por conseguir la meta deseada, logro de las virtudes y la puesta en práctica de los principios pedagógicos.

El docente es un ser único, con apertura a la experiencia, al cambio, al aprendizaje, con capacidades reales y potenciales factibles de descubrir en un proceso de auto(formación) que lo impulse a su autorrealización. La formación puede proveer de ambientes favorables a los docentes para que se desarrollen, pero es el docente quien tiene la responsabilidad de hacer acto ese potencial en sus diferentes dimensiones: físicas, mentales, emocionales, psíquicas y espirituales. Cuando el docente más practique y trabaje sobre sí mismo, más y mejores resultados obtendrá en su desarrollo.

Hemos concluido en esta investigación que la formación es un proceso de construcción social que promueve y facilita la autoformación en la que existe un

mediador o maestro que inspira e influye en el sujeto, que brinda las oportunidades para que identifique todo aquello que impide su crecimiento, ayudándolo a superar sus bloqueos y posibilitándole el descubrimiento de sus potencialidades como ser esencial.

La reflexión tendría que trascender el formalismo técnico y dialéctico de la enseñanza e integrar el ámbito transpersonal, de relación con el yo interno y externo para alcanzar la madurez personal. Este proceso de autorreflexión provoca conflictos de todo tipo: emocional, social, cognitivo y moral porque confronta a los docentes con los lastres que habían permanecido ignorados sin redimensionar sus efectos en el propio docente y en las personas de su alrededor.

Los resultados de la investigación evidencian que el camino hacia la madurez personal requiere de la realización de una serie de acciones relacionadas, por un lado, con la formación profesional y personal acompañada de la autoevaluación y reflexión sobre la forma de ser y actuar en el aula; y por el otro lado, con el trabajo sobre la propia naturaleza: física, emocional, mental y espiritual acompañado de un grupo de apoyo que impulse hacia el ejercicio de las virtudes. Como señalan Estebaranz y Mingorance (2009) “el esfuerzo del cambio sólo es eficaz mientras alguien lo está empujando. El éxito depende del esfuerzo continuo, del entusiasmo de las ideas, y de las iniciativas de las personas que las han de llevar a la práctica. De muchas personas coordinadas” (p. 2).

El proceso de formación para la madurez personal del docente requiere de acciones en las que el docente concentre su mirada hacia el interior para evitar el estrés, la ansiedad y la angustia, provocadas por vivir exclusivamente pendiente de la vorágine del mundo exterior. La experiencia formativa y de investigación puso de manifiesto que las presiones generadas por el exceso de trabajo académico, aunado a la carga laboral de las escuelas, dificultan la reflexión serena de la mente, así como la autoobservación que penetre en los afectos, sentimientos y actitudes para que haya un equilibrio emocional y se logre la tranquilidad y la paz interior.

El estudio evidencia también que el trabajo interior o trabajo personal del docente -en tanto que metodología para la mejora de la enseñanza-tiene un grado de dificultad mayor que el que se requiere para cambiar y operar resultados de acciones vinculadas a los aspectos técnico-reflexivos o técnico-pedagógicos. La mayoría de los profesores que asistieron al taller buscaban su crecimiento personal y profesional, y vieron en esta actividad una oportunidad de lograrlo, no se conformaron con lo propiamente establecido de manera formal en el plan de estudios de la maestría, ni con la preparación orientada a la acción, el currículum, el alumno, la organización u otros tópicos exteriores a sí mismos.

Las estrategias y actividades implementadas para el desarrollo de la madurez personal en el taller generaron dudas en algunos docentes, impresiones de estar perdiendo el tiempo, desestabilización cognitiva y emocional, entre otras dificultades que los llevaron en algún momento a querer claudicar y abandonar el camino que habían emprendido. En la mayoría de los profesores las incertidumbres se fueron reemplazando por la creencia y la conciencia de su potencial y las posibilidades de crecimiento. El beneficio de la duda y los pequeños logros personales y profesionales hicieron que se mantuvieran en el camino, lo que les permitió reforzar su confianza en el desarrollo de su madurez personal.

Las experiencias de aprendizaje no fueron más que medios o instrumentos que favorecieron, en mayor o menor medida, el desarrollo personal de los profesores; cada uno de los docentes creció y evolucionó a partir de sus experiencias que vivió a lo largo de la Maestría en educación primaria, por lo tanto cada una de las técnicas que se utilizaron, no se consideran un fin en sí mismas, sino simplemente un recurso didáctico, entre otros, que se pusieron al servicio de los profesores que decidieron utilizarlo.

Una constante en los resultados del estudio, coincide con lo que señala Aldape (2008), el propio docente es el principal responsable de su formación “porque es él mismo quien tiene que estar más interesado y preocupado por superarse

como persona, y en segundo lugar la administración porque puede programar cursos para que el docente se le faciliten su desarrollo” (p. 43).

Los rasgos de madurez en los que hubo mayor nivel de logro en los profesores de la maestría fueron los siguientes:

- *Apertura y flexibilidad.* El 90% de los docentes del grupo de maestría afirman que lograron esta cualidad, lo cual les permitió adoptar una actitud crítica frente a las opiniones y juicios de los demás. Para el desarrollo de estas virtudes se requiere poner en tela de juicio las verdades particulares e institucionales, romper con las verdades absolutas y con la racionalidad como única fuente de conocimiento (Fernández, 2008).
- *Humildad.* Este rasgo se fue dando de manera gradual conforme los profesores se fueron abriendo a la crítica y sugerencias de los otros. Al tomar conciencia de sus debilidades y lastres personales, se descubrieron como sujetos con un gran potencial que habían desaprovechado para bien de su propio desarrollo profesional y la calidad del servicio a sus alumnos.
- *Responsabilidad y compromiso.* Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los estudios de maestría proporcionaron a los profesores las competencias profesionales necesarias para infundir en ellos un mayor grado de compromiso con la educación integral de sus alumnos, esto lo afirma el 95% del grupo de maestría. El compromiso se refirió no sólo como un acto moral de la profesión sino también como un acto intelectual, referido a saber reflexionar con una postura crítica respecto al propio actuar y el de los otros, así como ante los acontecimientos de la sociedad. El compromiso consigo mismo es clave para que se dé el compromiso con los demás.
- *Coherencia.* Hace referencia a la puesta en sintonía del pensamiento, la palabra y la acción. La formación brindó la oportunidad de fortalecer el

valor de la coherencia para hacer de los profesores unas personas íntegras, con un nivel alto de madurez. Los espacios de reflexión donde hubo intercambio de opiniones entre pares, a través de un clima de confianza mutua, favorecieron la virtud de la coherencia como un elemento clave en la madurez de los docentes.

- *Sensibilidad.* Este rasgo es una dimensión que caracteriza al ser humano, pero no siempre se hace acto en la vida cotidiana. La respuesta que dieron los docentes a la atención de la diversidad reflejó su grado de sensibilización hacia las diferencias, y ésta se vio reflejada en las formas de relación con sus alumnos, en sus expresiones y comportamientos.

La investigación demostró que la madurez personal no es un regalo inherente a la naturaleza del ser humano, sino el pago por un arduo trabajo interior enfocado o atento y paciente. La formación en este sentido, favoreció la ejercitación de la respiración y la concentración, la práctica del silencio y de las visualizaciones, vinculadas a los principios de la pedagogía, como estrategias apropiadas para el desarrollo personal. La ejercitación de la respiración fue la herramienta que mayores beneficios trajo a los docentes porque fue la más practicada por ellos y puesta en práctica con sus alumnos.

Las actividades del trabajo interior llevaron a los docentes a descubrirse como sujetos con grandes potencialidades, pero éstas estaban atrapadas por su 'ego', reflejado en inseguridad, miedo, desgaste emocional, desconfianza, falta de compromiso con ellos mismos, etc., lo cual ocasionaba que no logran las metas que se habían propuesto, en relación con la mejora personal y profesional. Una conclusión derivada de los resultados del taller, es que la madurez personal es más factible de alcanzar cuando el sujeto se hace acompañar de otros, que al igual que ellos, estaban en la búsqueda de su verdadero yo como proyecto de vida.

En el ejercicio de la profesión los docentes están expuestos a una serie de situaciones que provocan en ellos pensamientos automáticos, y que a su vez detonan en sentimientos que los llevan a actuar de forma inapropiada. El

estudio da cuenta de cómo las actividades realizadas les ayudaron a tomar conciencia de sus pensamientos negativos para irlos cambiando por otros más positivos. Esto también los llevó a tener un mayor equilibrio emocional, y lograr un menor nivel de estrés, lo que favoreció el aumento de la tranquilidad.

Los profesores que tomaron el taller de autoidealización, se dieron la oportunidad de soltar algunas ataduras que les impedían ser ellos mismos, y vivir con mayor plenitud, como: las preocupaciones en las calificaciones, el darle importancia a incidentes de la práctica o preocuparse por la opinión de los demás, entre otros.

El desarrollo de la madurez personal se fue iniciando en la medida que los profesores fueron transitando de un nivel de relaciones lineales donde daban primacía a su propio bienestar y a su incremento de gratificaciones superfluas y poco duraderas, a un nivel en donde la prioridad era el respeto, la estima y la colaboración, como parte del encuentro y la interrelación con los demás. El docente necesita momentos de soledad, momentos con su yo interno en donde pueda nutrirse y regresar al otro, para tener mejor relación con el otro y con él mismo, a fin de seguir creciendo.

La investigación nos lleva a concluir que la madurez personal es un proceso que implica un trabajo centrado en potenciar las virtudes que están en un estado latente. Al ponerlas en acto y ejercitarlas con la mente y la acción, éstas logran integrarse en la propia personalidad. Como afirma Blay (2006), no se trata de atacar los defectos porque no existen como tales debido a que carecen de naturaleza propia, lo mejor es trabajar por alcanzar las virtudes que se encuentran disminuidas, para alcanzarlas plenamente.

Analizar los principios de la Pedagogía, descubrirlos en acto o de manera potencial en la propia práctica docente y autoevaluar el grado de alcance y los beneficios que conllevan, es una de las estrategias que desarrollan con mayor integralidad el componente personal y profesional. En el caso de Sonia, su deseo de ser más audaz, la llevó a trabajar en ella hasta conseguir su meta, asombrándose de los resultados obtenidos. Eloísa se propuso ser más alegre y

fue ejercitándose en ello, sobre todo con sus alumnos, aunque no siempre lo lograba, pero al final de la maestría fue muy evidente la mejoría en este aspecto. Susana, decidió integrar en su persona la escucha, la indagación y el ocio, entendido éste como estar a solas consigo mismo, el diálogo con su interior para lograr el autoconocimiento. En este proceso intencionado de mejora, los profesores crecieron mutuamente con sus alumnos. El fortalecimiento de las virtudes de uno influyeron en la desarrollo de potencialidades del otro.

El fortalecimiento de los programas de estudio de la Maestría en educación primaria mediante la integración de contenidos y actividades relacionadas con el componente personal contribuyó al desarrollo de la madurez de los docentes. El taller fue el dispositivo básico en la investigación que nos permitió probar diversas estrategias para el desarrollo de la madurez personal, así como documentar la experiencia y los procesos de crecimiento de los profesores que participaron. La formación generó cambios en los profesores de manera diferenciada, de los cuales podemos resaltar los siguientes:

a) Cambios personales:

- Mayor flexibilidad de pensamiento para escuchar comentarios que les favorecían u abrirse a nuevas posturas teóricas.
- Aumento de la coherencia al tratar de sincronizar sus sentimientos, pensamientos y acciones.
- Capacidad de autoobservación y disposición para ser observados por otros colegas, sin miedo a las críticas o recomendaciones.
- Fortalecimiento del autoconocimiento personal a partir de reconocer los lastres que impedían ser personas auténticas y descubrir sus potencialidades que caracterizan su verdadero 'yo'.

b) Cambios técnico-pedagógicos que incluyen el componente personal

- Hubo mayor sensibilidad ante las necesidades de sus alumnos. Comprensión y atención a la diversidad del grupo sustentada en referentes teóricos.
- Mejor nivel de comunicación con sus alumnos desde una perspectiva de respeto didáctico.
- Pusieron a prueba algunas propuestas innovadoras como trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, entre otras, con el fin de atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Los profesores se abrieron a otras posturas pedagógicas y adoptaron nuevas formas de enseñanza para atenderla diversidad y el desarrollo integral de sus alumnos.
- Eliminaron de manera gradual algunos errores de su intervención didáctica y desarrollaron una variedad de situaciones educativas potenciadoras de competencias en función de las características de sus alumnos, del contexto y de la naturaleza de la asignatura.
- Aplicaron diversas formas de evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y sistemático, involucrando al alumno en este proceso a fin de hacerlo más consciente de su propio proceso formativo.
- Propiciaron y mantuvieron relaciones positivas con sus alumnos y compañeros de la escuela logrando un trabajo colaborativo de compromiso con la enseñanza y el aprendizaje.
- Fortalecieron sus habilidades para planear, ejecutar y evaluar el currículum de manera creativa y flexible.

Discusión de resultados

Comenzamos retomando el estudio de Cases (2007), en el que encontramos conclusiones que podemos confirmar considerando los hallazgos de nuestro estudio.

La formación reflexiva sobre aspectos como el cuerpo, la emoción y el pensamiento ayudan a desvelar y captar cuáles son las presiones externas derivadas del ámbito profesional y las presiones internas que brotan de su

interior. En nuestro estudio, identificamos que los profesores pueden discriminar los factores desencadenantes que influyen sobre sus percepciones al inicio de manifestarse el desgaste profesional y comprender las diferencias entre lo que está pensando y lo que están sintiendo, lo que les permite diferenciar pensamientos automáticos de emociones e identificar y evaluar la intensidad de éstas.

La ejemplaridad del profesor, lo que Cases denomina el modelaje, es un elemento básico en el ejercicio docente. Éste tiene una influencia en los alumnos, por lo que el profesor debería cuidar sus actitudes para que su actuación sea la más óptima y adecuada. En nuestra investigación se hace evidente además que la autoobservación sobre actitudes egóticas en la práctica docente, impulsa al docente a emprender acciones que coincidan con su forma de pensar y actuar, a fin de ser más coherentes en su práctica.

El autoconocimiento es valorado en ambas investigaciones como uno de los ingredientes necesarios en la formación para que el educador pueda “llegar a ser un testimonio simbólico y creíble para el alumnado.” (Cases, 2007, p. 134). La investigación de la autora confirma la importancia del trabajo interior del docente. Se hace necesario que la formación lleve al profesor a recuperar un espacio con su yo interno, utilizando técnicas como la respiración y la relajación. Estas estrategias ayudan a que el docente se encuentre más centrado internamente y con mayor fortaleza interior para no dejarse atrapar por las presiones externas de la vida profesional y por las crisis del “dentro personal”, posibilitando con ello una interrelación de mayor productividad y significatividad.

Cases (2007) plantea tres propuestas para la formación permanente derivadas de su investigación: los grupos de autoaprendizaje, la formación anímica, y las habilidades comunicativas.

En relación con los grupos de autoaprendizaje, que en nuestro caso les denominamos equipos de cotutoría, coincidimos con la autora en que éstos se consolidan como una propuesta que ha demostrado su efectividad en diversas

investigaciones y se concibe como una sólida propuesta de formación que contribuye al desarrollo profesional de los docentes. En nuestra investigación se encontró que estos pequeños grupos estimulan la flexibilidad y la apertura intelectual, además de que ayudan al docente a crecer en la humildad pedagógica. El grupo se convierte en un sostén emocional y cognitivo ante la tensión del ejercicio docente y los desequilibrios que experimenta ante los comentarios que no le favorecen.

En el caso de la formación anímica en la formación, Cases, valora que puede ayudar a los profesores a entrar en un estado de calma ante el tráfico de pensamientos y la acelerada carga de actividades. Los métodos de interiorización que incluyen las técnicas de relajación y respiración han demostrado su eficacia ante los estados de tensión y estrés. El aprendizaje emocional que sugiere la autora es sólo un parte de lo que constituye la madurez personal.

La formación para el crecimiento y el desarrollo personal, como señala Fernández (2005), va más allá de la formación emocional. Para que el profesor crezca como persona, el programa de formación tendría que integrar actividades que favorezcan la consciencia de sí mismo, las limitaciones o lastres que impiden su crecimiento, la movilización de sus energías, el reconocimiento de sus principios, de sus potencialidades y emprender un plan de acción sistemático que incluya el automonitoreo y la socialización de su experiencia en su recorrido autoformativo dentro de un grupo de aprendizaje.

En relación con las habilidades comunicativas, Cases se refiere a la comunicación no verbal, en donde se haga uso de la pedagogía gestual, el aprendizaje emocional y el aprendizaje en escena. Las actividades de expresión corporal pueden ser un recurso para el desarrollo personal. En este tipo de actividades, el cuerpo es “la principal herramienta pedagógica” de formación, éste “no se puede omitir en ninguna intervención de trabajo personal” (Cases, 2007, p. 139) porque por un lado alerta sobre situaciones nocivas y por otro lado elimina la tensión por inhibición mediante el ejercicio físico, o por excesiva actividad (descanso). El trabajo con el cuerpo también se

da en la relajación para aflojar la tensión de los músculos y bajar el nivel de tensión mental. Todo ello favorece la apertura intelectual, pero se requiere de un persistente trabajo personal por parte del docente.

Otra propuesta formativa que plantea la autora, especialmente dirigida al profesorado que sufre de estrés, tensión, depresión, a causa de las dificultades para afrontar el trabajo docente, es la especificidad de estrategias terapéuticas, considerando que la educación se entiende y se practica cada vez más como terapia y viceversa, y la terapia se entiende y se practica como educación o reeducación. (Cases, 2007, p. 140)

En otra investigación sobre la formación de educadores holistas, realizada por Gabriela Flores (2010), se llegó a la conclusión de que las habilidades se desarrollan de manera robusta y sólida en ambientes socioeducativos diversos. Un ejemplo es la habilidad del silencio, la cual se fortaleció con la ejercitación continua de los profesores en cada uno de los contextos identificados, mientras que la habilidad para reflexionar sobre cuestiones fundamentales fue muy pobre. A diferencia de estos resultados, en nuestro estudio, la reflexión sobre aspectos esenciales y trascendentales para el ser humano se vio fuertemente favorecida principalmente en las actividades del taller. En cambio el silencio, fue una habilidad que implicó dificultad en los participantes, sobre todo en las primeras sesiones,

Otra conclusión a la que llegó Flores (2010) es que “la formación es eminentemente socializadora y necesita de un asesor que esté guiando el proceso para el desarrollo de habilidades y competencias docentes” (p. 237). La formación brinda a los profesores la oportunidad de experimentar las habilidades para que a su vez ellos las apliquen con sus alumnos. También apoya y retroalimenta la reflexión sobre los procesos que utilizaron para el desarrollo de la habilidad. Coincidimos en que la formación de los profesores integra el ingrediente socializador, pero no exclusivamente para guiar el desarrollo de habilidades, porque en este sentido, las técnicas y las habilidades se convierten en un fin en sí mismas y el docente pasa a ser un técnico de la

enseña, que únicamente se le entrena para la práctica de habilidades que a la vez transferirá a sus alumnos.

Dentro de las conclusiones de esta investigación hay otra que confirma los resultados de nuestro estudio: “los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él”. (p. 243). Esto fue muy notorio en el taller con los profesores que habían tenido la experiencia de estar en cursos de desarrollo humano. Al llegar al taller y ver que las actividades no se ajustaban a esquemas, sintieron que perdían el tiempo en algunas actividades, aún cuando sus participaciones mostraban reflexiones profundas sobre el ser del docente y su función humanizadora. El trabajo interior implica voluntad, deseos de ser mejor en todos sentidos, autodisciplina, compromiso de forjarse a sí mismo, creer en sus posibilidades de crecimiento, perder el miedo a lo desconocido, arriesgarse a emprender un camino distinto al que ya se ha recorrido.

Otra de las conclusiones de la investigación de Flores (2010) que confirma en parte algunas de las nuestras es la siguiente: para que la formación sea efectiva y produzca cambios reales en los desempeños de los docentes dentro del aula se requieren de varios elementos:

1. Un programa que forme integralmente al docente.
2. Promover actividades en diferentes ambientes formativos para el desarrollo de habilidades.
3. Conocer las concepciones docentes iniciales de los profesores
4. Propiciar de manera deliberada y consciente transferencias con mayor nivel de consolidación.

Estos elementos para nosotros son insuficientes porque se priorizan nuevamente las habilidades técnico-pedagógicas del docente, por encima de su desarrollo como ser humano. Interesa más las transferencias docentes en la práctica, que la integración de las virtudes y la desintegración del ego en la

persona del profesor. Las competencias personales no se logran sólo con habilidades, es decir, con el hacer, hace falta también el saber y el ser.

La autora define la formación de docentes como una práctica social que desarrolla competencias y habilidades docentes para la autoformación y el acompañamiento de sus alumnos en su propia formación; como un espacio en donde “el ser humano trabaja sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas impactando su práctica pedagógica y generando transformaciones tanto en lo profesional como en las personas con las que trabaja” (Flores, 2010, p.245).

Para lograr el desarrollo profesional docente se requiere del desarrollo personal y humano. La base del desarrollo profesional está en su maduración como persona, por ello el desarrollo profesional debe ir acompañado de un desarrollo humano adecuado. La formación enfocada al desarrollo profesional plantea la construcción del sujeto desde su deconstrucción individual y colectiva, la cual implica un desvelamiento, reflexión y desaprendizaje de las propias actitudes y la práctica docente.

Una tercera investigación con elementos parecidos a la nuestra es la de Rosario Fernández (2005). Esta autora utilizó como referente para la formación de los docentes el esquema de la psicopedagogía “Personalidad y Relaciones Humanas” (PRH) enmarcado dentro de la perspectiva humanista para promover el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. Una de las conclusiones de esta investigación es que, si bien la importancia de educar es para llegar a ser personas, es agregable el calificativo de ‘maduras’. Sólo así se puede vivir de manera coherente, decidir de manera libre y responsable y dar sentido a la vida. Coincidimos así con la investigación de Fernández (2005) en que su propuesta formativa-PRH- “influye positivamente en el crecimiento personal de las personas en el desarrollo de su conciencia, en mayor nivel de madurez y capacidad para dirigir su propia vida” (p. 247).

Nuestro trabajo confirma que el crecimiento personal en los sentidos indicados influye en la práctica docente de los profesores, particularmente en las

relaciones sociales con sus compañeros y con sus alumnos, el compromiso consigo mismo y con los demás, la capacidad de ayuda y de empatía, mayor compromiso y una mejora en el quehacer educativo. Se hace evidente que la madurez personal del docente influye positivamente en su desarrollo profesional y en la comunicación educativa con los demás. Por tanto, su prosecución e incorporación más consciente, experimental, evidente y definida en la investigación y formación didáctica y práctica del profesorado es un imperativo para la Pedagogía y una oportunidad para su desarrollo epistemológico.

Una cuarta investigación que retomamos para discutir sus resultados es la de Herrán y González (2002). Las conclusiones de los autores confirman lo que encontramos en nuestro estudio, particularmente la que señala que la mayoría de los errores que cometen los profesores se derivan del egocentrismo. La adquisición de la reflexión y la consecuente conciencia de los lastres en la práctica docente, precisa de una serie de indicadores o ítems. Éstos sirven como lente para mirar aspectos que envuelven la acción didáctica, que han estado velados y poco se ha reflexionado sobre ellos. Las categorías o ítems captados por los autores a lo largo de 12 años de investigación, facilitan la autoformación a través de la reflexión sobre ellos. En el caso de nuestra investigación, estos indicadores fueron un recurso para fomentar la madurez personal, aunque la reflexión sobre estos aspectos, vinculados con 'ego', siempre fue menos agradable y de mayor dificultad que la vinculada con elementos de reflexión técnico-pedagógica propiamente dicha.

Considerando los resultados de nuestra investigación la autoevaluación de la práctica con base en los indicadores de 'ego docente', debe ir acompañada de elementos de la práctica que faciliten la visibilidad de esos ítems, la concienciación de éstos, así como su progreso en el tiempo acompañado de la voluntad y esfuerzo para ser mejores como personas y como docentes.

Un trabajo que recientemente publicó Agustín de la Herrán (2011c) denominado: "¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica?" confirma lo que en nuestra investigación hemos aseverado o

podemos responder desde nuestro estudio: que el paradigma del profesor reflexivo resulta necesario pero insuficiente para la formación integral de profesor, porque deja de lado aspectos sustantivos que son la raíz y base de la reflexión sobre la práctica, como la madurez personal, la inmadurez del profesor (el egocentrismo docente) y la conciencia docente, que fueron definidos por este autor (A. de la Herrán, 1995) como parte de lo que consideraba 'formación básica de los profesores'. En síntesis, consideramos que el enfoque de la reflexión de la práctica o del aprendizaje reflexivo puede enriquecerse y fortalecerse con los resultados de esta investigación, tanto desde una perspectiva básica como aplicada, para que el docente desarrolle todas sus potencialidades y sea un persona más completa, y desde esa compleción, más competente. Para mejorar este enfoque indagador es necesario integrar pautas de análisis que ayuden al docente a mirar su interior a fin de tomar conciencia sobre lo que es, lo que no es y lo que puede llegar a ser. Al considerar aspectos más profundos para la reflexión se favorece la constelación de rasgos para la madurez personal que redundará en la mejora de la enseñanza y en el desarrollo profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Agüerrondo, I. y P. Pogré (2002). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Barcelona: Troquel.
- Agüerrondo, I. y C. Braslavsky (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿qué formación docente se requiere?* Argentina. Colección Educación.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI*. Editorial Libros en red.
- Alderete, J.R. (2005). *Reseña histórica. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: BECENESLP
- Almacellas, M.Á. (2009). *Camino hacia la madurez personal*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Alonso, E. (2001). La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos. Graó.
- Alonso, J.M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Álvarez Aguilar, N. y Herrán, A. (2009). *Claves del autoconocimiento*. Camagüey (Cuba): Editorial Ácana.
- Antoria, A, J., P.R. Gómez y A. de Luque (2002). *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea
- Antrasyt, I (2005). *Humanizar lo infrahumano. La formación del ser humano integral: homo evolutivo, praxis y economía solidaria*. Barcelona: Editorial Nordan.
- BECENESLP (2004). Plan de estudios de las maestrías en educación preescolar y primaria. San Luis Potosí.
- Bernal, A. (1996). *La cuestión de las enseñanzas sociales en el marco de la personalización educativa, en Enseñanzas Sociales en Educación intermedia*. Madrid, Ediciones Rialp (pp. 50-62).
- Bernal, A. (2003). El constructo madurez personal como competencia y sus posibilidades. *Revista Española de Pedagogía*, año LXI (225), pp. 243-262.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. España: Wolters Kluwer.

- Bitzer, O. (1972). *Revisión de algunos elementos de la pedagogía general de tipo puerocéntrico, en función de la educación del adulto en Andrología o Educación*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Blakemore, S. F.; Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Blaxter, L., Ch. Hughes, M. Tight (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó.
- Blay, A. (1990). *Energía personal. Técnicas prácticas para su pleno desarrollo y aprovechamiento*. Barcelona: Índigo.
- Blay, A. (1993). *El trabajo interior. Técnicas de meditación*. Barcelona: Índigo.
- Blay, A. (2004). *Pláticas sobre el trabajo interior*. Barcelona: Índigo.
- Blay, A. (2006). *Ser*. Barcelona: índigo.
- Bosh, M., E. García, N., Gutiérrez, J. E. Hernández, A. Román, y M. Ortiz (s/f). *Manual para el proceso de formación integral personal y grupal*. México: Proyecto Conéctate.
- Bou, J.F. (2009). *Coaching para docentes*. San Vicente: Editorial Club universitario.
- Bromberg, A., E. Kirsanov y M. Longueira (2007). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Argentina, Editorial Bonum.
- Cano, B. (2004). *La alegría de ser maestro. Pedagogía y didáctica*. Bogotá: Ediciones paulinas.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Carrasco (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Casares, D. (2002). *Líderes y educadores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cases, I. (2007). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado, en Imbernón, F. (Coord.), *La investigación educativa como*

herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó.

- Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anémica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia, en *La formación del profesorado, proyectos de formación en centros educativos.* Barcelona: Graó.
- Castillo, S. (Coord.) (2003). *Compromiso de la evaluación educativa.* Madrid: Pearson.
- Castro, V.H. (2005). *Aprendiendo a convivir. Reflexiones filosóficas en torno a la convivencia y amistad.* San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Cerda, A. M. (2004). Educación emocional y transformación de la escuela pública, en J. Ansión y A.M. Villacorta. *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades,* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ceregido, I. (2010). *El camino de la transformación.* Madrid: Maite Rodríguez.
- Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid: Morata.
- Creswell, J.W. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos.* California. Universidad de Nebraska, Lincoln.
- Cruz, R. (2008). Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto. *Tiempo de educar.* Vol.9, Núm. 17. 2008, pp. 83-118. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (2007). *Nuevos maestros para América Latina.* Madrid: Morata
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: El Mago del Cerebro. *El País Digital.* 10-11-2010.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos.* México: SEP/Ariel.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes, cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Pagés E. y A. Reñé Teulé (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. España. Graó
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz, C. (2006) *La virtud de la humildad*. México. Ed. Trillas.
- Díaz, J.J. (2005). *El portafolio de desempeño: Una práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje*. Medellín. Fundación Universitaria Luis Amigó. Fondo Editorial.
- Díaz, J.L. (2008). *La conciencia viviente*. México: Fondo de cultura económica.
- Dürckheim, K.G. (s/f). *El maestro interior. El maestro, el discípulo, el camino*. Bilbao: Mensajero.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata
- Escudero, J. M, et al. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Espot, M.R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluger.
- Estebaranz, A y Mingorance. P. (2001). ¿Qué Papel Juegan los Departamentos en el Desarrollo Profesional de los Profesores de Secundaria? Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado 5 (1), 1-3. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56750105.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2011)
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2009). Construyendo la Comunidad que Aprende: la Vinculación Efectiva Entre la Escuela y la Comunidad. *Fuentes* (9), 179-199. www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/campo/tvtmihvc.pdf (consulta 3 de agosto de 2011).
- Esteve, G. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*, en D. Lasagabaster & M.J. Sierra, *La observación en la*

clase: un instrumento al servicio de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, Universitat Pais Basc.

- Esteve, J.M (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia
- Esteve, J.M. (Ed.) (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Fernández, A. (2008). El desarrollo profesional del docente y el “perfil del docente” www.reside.org/investigación/edudistancia/unidad10.htm (Consulta: 12 de julio de 2009).
- Fernández, G. (2000), Aprender a ser. *Espejos del Alma, Arte, Cultura y Sociedad de la Patagonia*. Año 2 (11), abril.
- Fernández, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- Fernández, R. (2005). Más allá de la formación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (3), pp.195-251.
- Ferreiro, G. R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas, pp.142-145.
- Fierro, M.C. y P. Carvajal (2003). *Mirar la práctica desde los valores*. México: Paidós.
- Fisher, R. (2008). *El caballero de la armadura oxidada*. Barcelona: Obelisco.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Flores, M.C.G. (2010). *Formación de Educadores Holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Fonseca Ruiz, J.G. (2003). El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional, en www.tesisenred.net
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Fuentes, A. (2006). *Aprender a madurar. Un reto para el hombre de hoy*. Madrid: Rialp.
- Fuentes, J. (2003). *Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*. Sevilla: Desclée De Brouwer.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Editorial Octaedro
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Editorial Paidós.
- García, J. (2008). Algunas Causas de la Mala Práctica en Lenguas Extranjeras. *Porta-Linguarum* (10), [páginas101-114] www.ugr.es/portalin/articulos/PL_numero10/8%20Jorge%20Garcia.pdf (Consulta: 19 de octubre de 2009).
- García, M. (1936) Virtudes y vicios de la profesión docente. *Revista de Pedagogía*, año XV (169). 1-33.
- García, S. (1999). La difícil convivencia de intereses en las actividades de Formación permanente, en *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe (pp.342-345).
- Gavilán, F. (2008). *Toda esa gente insoportable. Una guía de supervivencia para tratar con esas personas que nos hacen la vida imposible*. Madrid: EDAF (pp.127-128).
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- González, V., J. Blández y M. A. Sierra (2007). Educar en la responsabilidad profesional a través de la investigación-acción. Una experiencia en la formación del profesorado en Educación Física. *Tiempo de Educar*, enero-junio, número 015. Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 113-138
- Güel, M. (2006). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heinemann, K (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Enfoque Complejo Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación* 14 (2), pp. 499-562.
- Herrán, A. de la (2004a). El docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación* (5), pp. 51-65.
- Herrán, A. de la (2004b). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), pp. 71-109
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 1pp. 03-154.
- Herrán, A. de la (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Herrán, A. de la (2010). Para qué enseñar. Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán, *Cómo enseñar en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2011a). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*, 6(1) (en edición). <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>
- Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris (Coords.), *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (en edición).
- Herrán, A. de la (2011c). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la e I. González (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Edit. Universitas, S.A.

- Houlihan, M, I. Fraser, Kimberley, D. Fenwick, T. Pescado, Ch. Moeller (2009). Efectos de la personalidad en la enseñanza. La ansiedad y las estrategias de enseñanza, en Profesores Universitarios. Diario canadiense de la Educación Superior. Volumen 39, No. 1, 2009, páginas 61-72.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Krishnamurti, J. (1998). Diálogos con Krishnamurti: encuentros con grandes pensadores del siglo XX. Edaf
- Krishnamurti, J. (2006). Usted es el mundo. Barcelona: Editorial EDAF
- Latapí, P. (2003). Cómo aprenden los maestros. Cuadernos de discusión 6. México: SEP
- León, A.T. (2007). *El maestro y los niños: la humanización del aula*. Costa Rica: EUCR.
- Lis Monteiro, A. (2002). Autoformación para ser más. Proceso de humanización y de constitución de la identidad en *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI.
- López, A. (2007). 14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Editorial Graó.
- Manen, M.V. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Madrid: Paidós.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente en Herrán, A. de la, *Didáctica General*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional del docente. Como se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza, pp. 95-108.
- Mari, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

- Marques (2008). Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Educadores XXI Narcea.
- Martínez Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de la psicopedagogía humanista*. Madrid: Anthropos.
- Martínez, J.M. (2008). El arte de aprender y enseñar. Manual paradocentes. Santa Cruz de la Sierra: Grupo Editorial La Hoguera.
- Miranda Ch. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3(1), especial. Madrid (pp. 858-873).
- Monroy, A. (2005). *La formación de los valores en los adolescentes*. México: Panorama (pp. 15-16).
- Montero, M.L. (2006) Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*, 340, Artículo recuperado de <http://doredin.mec.es/documentos/00820073001017.pdf>
- Morales (1998). El influjo de los profesores y centros escolares en las actitudes y valores de los alumnos. Publicado en *Miscelánea Comillas*, pp. 489-510
- Murga, M.A. y Quicios (Coords.). (2005). *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes*. Madrid: Dykinson.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Reunidos (pp. 33-41).
- Ortiz, G. (2001). *Realización profesional docente*. México: Progreso.
- Paquay, L y Wagner, M. (2005) Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica (pp. 222-264).
- Paula, I. (2007). No puedo más. Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes. Madrid: Wolters Kluwer.

- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social ~ educación social. Construcción científica e intervención práctica*, Madrid: Nancea (pp. 126 y 127).
- Pérez, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Pérez, A., J. Barquín, J.F. Angulo, (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Perkins, D.(1999).*La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Perrenoud, P. (2000) "El Arte de Construir Competencias". Brasil: Nova Escola, pp.19-31.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia.En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*.México: Fondo de cultura económica, pp.265-306.
- Pogré, P. y Krichesky, G. (2005).*Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Quintanilla, B. (2008). La personalidad madura. Temperamento y carácter. México, D.F: Universidad Panamericana.
- Riso, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. México:Grupo Editorial Norma.
- Robinson, B. E. (2006). No dejes que la mente impida tu crecimiento. Barcelona, Editorial Sirio.
- Robles, S. (2002). Sueño maestro. Una defensa apasionada –y esperanzada- de la profesión de educador. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, E. (1990). Indicadores de la Madurez de la Personalidad. *Cuadernos Empresa y Humanismo*(23).
- Rosales, M.A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Editorial Plaza y Valdez.
- Ruiz, M. (1995). Hacia una Educación para la Madurez.Revista Española de Pedagogía, año LIII (202), 493- 511.
- Sanches, M. A. (2008). *Educar es creer en la persona*. Madrid: Narcea.

- Saraydarian, T. (2005). *El discípulo, su desafío esencial*. Buenos Aires: Kier.
- Saúl, A. M. (coord.) (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, México: Siglo XXI.
- Schiefelbein, E. (2009) Formación docente en América Latina a la luz de la ciencia y la investigación pedagógica, en M. Schweizer, La formación docente entre la pedagogía y la empiria. La educación argentina hacia el bicentenario. Villa María: Editorial Duvim.
- Segovia D. y C. Fernández (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y profesional y formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Seminario Galego de Educación para la Paz (2006). Educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula. Madrid.
- SEP (2000), Plan de Estudios 1997 de Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP(pp. 37-50).
- SEP (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de discusión No.1, México.
- SEP (2009). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, recuperado en http://formacioncontinuuazac.gob.mx/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf
- SEP (2009). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, recuperado en http://formacioncontinuuazac.gob.mx/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf
- Sousa, D.A.(2002). *Cómo aprende el cerebro*. Thousand Oaks,CA: Corwin Press.
- Sousa, D.A.(2002). *Cómo aprende el cerebro*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea: Madrid.
- Tierno, B. (1998). *Valores Humanos*. Madrid: Temas de hoy.
- Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño, currícula y didáctica. Bogotá: Eco e ediciones

- Unda Benkhadra, S. (2011). *Conceptuación y medición del liderazgo ético en organizaciones educativas* (Tesis doctoral en curso). Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Urban, H. (2003). *Las grandes lecciones de la vida. Aprendiendo lo realmente importante a partir de la experiencia*. Barcelona: Amat.
- Urbieto, J. R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Valls, A (2010). *Las 12 habilidades directivas clave*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Vielma, J. (2003). Del Autoconocimiento a la Praxis Docente. Una propuesta Alternativa en Educación Especial. *Educere*, año IX, 6(21), 40-45. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Vilaseca, B. (2008). *Encantado de conocerte. Comprende tu personalidad a través del Eneagrama*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Villalobos, E.M, (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Universidad Panamericana publicaciones Cruz, O., S.A.
- Voli, F. (1997). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 156-158.
- Yanes, J. (2006). *Inteligencia creativa y desarrollo personal*. Madrid: Librería argentina.
- Yurén, M. T. y Romero, C. (2008). Los retos de autoformación en la universidad. En *Reformas educativas. Su impacto en la innovación y la formación docente*. México: Ediciones mínimas.
- Yurén, M.T. y C. Romero (2008). Los retos de autoformación en la universidad, en *Reformas educativas. Su impacto en la innovación y la formación docente*. México. Ediciones mínimas.

- Yurén, M.T., C. Navia y C. Saenger (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México: Pomares.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zacarés J.J., y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zacarés, J.J. y E. Serra (1996). Creencias sobre Madurez Psicológica y Desarrollo Adulto. *Anales de Psicología* 12(1), 41-60.
- Zeichner, K. M. y D.P. Liston (1996). “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”, en Programa de Estudios 5º. Semestre, Licenciatura en Educación Primaria. México, SEP.
- Zubiría, J. de (2008). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Aula Abierta.